جامعة الجزائر 2

كلّية الآداب واللغات



الآداب واللغات

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية تصدرها كلّية الآداب واللغات بجامعة الجزائر 2

الآداب واللغات

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية
واللغوية تصدرها كلّية الآداب واللغات
بجامعة الجزائر 2

الآداب واللغات

الرقم الدولي : ISSN 1112-7279
بريد الكتروني : revuefacdeslettresalger16@gmail.com

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية
واللغوية تصدرها كلّية الآداب واللغات
بجامعة الجزائر 2

جامعة الجزائر 2

كلّية الآداب واللغات

الآداب واللغات

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية
تصدرها كلّية الآداب واللغات بجامعة الجزائر 2

عدد 9 / ديسمبر 2014

شروط النشر في المجلة

• ينبغـي أن تكـون الموضوعـات المقترحـة للنـشر مناسـبة لمحـاور المجلّـة أي الدراسـات اللغويـة و الأدبيـة.

• تُحـرّر النصـوص باللغـات المدرّسـة في الكليـة و تُرفـق بملخـص لا يتجـاوز*1000* حـرف باللغـات العربيـة و الفرنسـية أو الانجليزيـل.

• لا ينبغـي أن تتجـاوز *30000* حـرف في *Simplified Arabic* بنـط *16* بالنسـبة للخـط العـربي و بالنسـبة للخـط اللاتينـي *Times New Roman* بنـط *12*.

• تنـشر النصـوص بعـد الخـبرة و يعلـم صاحـب النـص بذلـك. تنـشر وفـق برنامـج المجلّـة للنـشر في عـدد متنـوع أو في عـدد موضوعـاتي خـاص يعلـن عنـه في نشريـة خاصـة.

• توضـع الهوامـش آليـا بواسـطة الحاسـوب (وورد) في أسـفل الصفحـة بالترقيـم المتواصـل.

• ينبغـي أن تخضـع الإحـالات إلى المعايـير الدوليـة المعروفـة و كذلـك هـو الحـال بالنسـبة للمراجـع مهـما كان نوعها.

• لا نقبل النصوص التي لم تستوف كلّ هذه الشروط.

• ترسـل النصـوص مرفقـة بسـيرة موجـزة لصاحبهـا (مـع رقـم هاتفـه و عنوانـه الإلكـتروني) إلى العنـوان الآتي :

revuefacdeslettresalger16@gmail.com

محتويات العدد



كلمة العدد

يسر هيئة تحرير المجلة أن تضع بين أيدي الباحثين هذا العدد الجديد، على أمل أن ينال قبولهم ورضاهم، وأن يجدوا فيه ما يفيدهم من أبحاث ودراسات بمختلف اللغات، في شتى مجالات المعرفة الأدبية والنقدية واللسانية.

لقد أسهم في تحرير هذا العدد عدد من الأساتذة والباحثين من جامعة الجزائر2 ومن جامعات الوطن المختلفة، منهم الشبان الذين أخذوا يشقون لأنفسهم طريقا في مجال الدرس الأكاديمي، ومنهم المتمرسون بالبحث الذين لديهم تجربة وخبرة في هذا المجال. وبالتالي فإن مجلة «الآداب واللغات» تفتح صدرها لكل الإسهامات العلمية الجادة مهما كان مصدرها، شريطة أن تخضع للمواصفات العلمية، وأن تحترم قواعد النشر المنصوص عليها.

وإن هيئة التحرير تهيب بجميع الأساتذة الباحثين أن يولوا أهمية لهذه الثمرة العلمية التي مازالت يانعة، وأن يتعهدوها بالعناية والرعاية، وأن يمدوها بإنتاجهم المعرفي، وبنقدهم البناء، وبجهودهم المفيدة، من أجل تحقيق مراكمة معرفية نوعية، والإسهام في ترقية البحث الأكاديمي الذي تعد جامعتنا في أمس الحاجة إليه.

هيئة التحرير



سعيد بوخاوش
جامعة البليدة 2

المحفوظ القرآني وأهميته في تطور الأداء اللغوي العربي

ملخص

يعالج هذا المقال أهمية المحفوظ القرآني في تطور الأداء اللغوي ودوره في تنمية الملكة اللغوية من نواح عدة ، حيث يبين علاقة الحفظ بالمستويات اللغوية : المستوى الصوتي و الصرفي و التركيبي و الدلالي كما يتطرق المقال لعلاقة تأثير المحفوظ القرآني بتطور المراحل العمرية لدى المتعلم .

Résumé

Nous voudrions exposer, dans cette étude le rôle que peut jouer la récitation du Coran et sa mémorisation de la prononciation selon les normes de l'orthoépie arabe ainsi que dans l'évolution de la compétence langagière des apprenants au cours de toutes les étapes de leur scolarisation.



إن للقــرآن الكريــم دورا لا يســتهان بــه في تفعيــل اكتســاب ملكــة اللســان العــربي، ولقــد دلــت التجــارب أن تنشــئة الأبنــاء عــلى حفــظ القــرآن الكريــم وتلاوتــه وإتقانــه عامــل هــام في حصــول ملكــة اللغــة العربيــة، ولقــد كان مخطــط القضــاء عــلى الكتاتيــب القرآنيــة التــي كان نــشء الأمــة يتلقــى فيهــا كتــاب اللــه أكــبر ضربــة آذت اللســان العــربي وأثمــرت لنــا هــذه الأجيــال المشــوهة ألســنتها في النطــق.

وإذا كنــت قــد ركــزت عــلى القــرآن الكريــم في هــذا المقــال كعنــصر هــام في اكتســاب الملكــة، فأنــا لا أغفــل النصــوص الأخــرى كالحديــث الشريــف، وكلام العــرب شــعرا ونــثرا، وعلــوم اللغــة بصفــة عامــة، فكأننــي أقــول : أن إعــادة اللغــة إلى التــداول أساســه تطويــع اللســان منــذ الصغــر عــلى حفــظ النصــوص القرآنيــة والشــواهد الحيــة الجميلــة، وعــلى قــدر المحفــوظ وكــثرة الاســتعمال تكــون جــودة الــكلام المكتــوب والمنطــوق.

أهمية المحفوظ عامة في نمو ملكة اللسان :

إن للحفــظ أهميــة بالغــة في اكتســاب رصيــد لغــوي وأداء محكــم للــكلام، وباعتبــار المحفــوظ الأدبي نصــا أدبيــا أو مجموعــة نصــوص مختــارة مــن عيــون الأدب (شــعرا ونــثرا) «فإنــه يفــترض أن يميــزه جملــة

مـن الخصائـص اللسـانية والفنيـة جـراء تبليغهـا إلى المتعلمـين حسـب المسـتوى والقـدرة عـلى الاسـتيعاب، وتحقيـق الأثـر اللسـاني أو الفنـي أو التربـوي أو النفـسي، يحقـق بعضهـا أو كلهـا»[1].

إن كـثرة حفـظ النصـوص ودوام المطالعـة، والحديـث بلغـة مـا في وسـط اجتماعـي معـين يسـاعد عـلى تنميـة الرصيـد المعجمـي والـدلالي، كـما يسـاهم في بنـاء بنيـة نحويـة ثابتـة ينتـج عـلى منوالهـا الـكلام، كـما أن للحفـظ دورا في اكتسـاب ملكـة صرفيـة تسـاعد عـلى اشـتقاق المفـردات بعضهـا مـن بعـض سـماعا وقياسـا، أضـف إلى أنـه يكسـب النـشء قـدرة بلاغيـة أدائيـة، كـما أن النـص المحفـوظ يحقـق الرصيـد الفنـي والتربـوي والأخلاقـي.

أهمية المحفوظ القرآني في نمو ملكة اللسان :

إذا جئنـا إلى القـرآن الكريـم، فإننـا نلمـس فيـه جميـع الجوانـب المذكـورة سـابقا اللغويـة بمسـتوياتها والنفسـية والتربويـة والأخلاقيـة... ولهـذا سـأتحدث عـن أهميـة الرجـوع إلى حفـظ القـرآن الكريم ليسـتقيم لسـان الناشـئة عليـه.

كلنـا يعلـم أن القـرآن الكريـم مفخـرة العـرب في لغتهـم، إذ لم يتـح لأمة مـن الأمـم كتـاب مثلـه لا دينـي ولا دنيـوي «مـن حيـث البلاغـة والتأثـير في النفـوس والقلـوب»[2]، «فهـو خـارج عـن وصفـي الشـعر والنـثر»[3] فـلا هـو شـعر مـوزون، ولا سـجع مرسـل، إنمـا هـو نمـط وحـده، فصلـت آياتـه بفواصـل تطمـئن عندهـا النفـس حـين قراءتـه، وتجـد في ألفاظـه روحـا وعذوبـة، فهـو نمـط باهـر، معجـزة ببيانـه وبلاغتـه «كان وحيـدا في بابـه، لم يكـن قبلـه ولم يكـن بعـده مثلـه... وتحـدى النـاس أن يحاكـوه، وأن يأتـوا بمثلـه، فلـم يجـدوا إلى ذلـك سـبيلا»[4] قـال تعـالى : «قـل لـئن اجتمعـت

الجن والإنس على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا»[5].

لقد أثر القرآن الكريم في اللغة أيما تأثير، بل إنه القاموس الذي حفظ لها وجودها، إذ تحول المسلمون في جمهورهم إلى حفظة للقرآن الكريم، يتلوه كبيرهم وصغيرهم حتى ممن سكنوا الصحاري البعيدة ورؤوس الجبال، مما جعلهم ينطبعون بطوابعه اللغوية»[6].

القرآن هو الذي جمع العرب على لهجة قريش، وهذا ما أدى إلى اجتماع العرب على لهجة ولغة واحدة «إن آثار القرآن الكريم على اللغة العربية كبيرة جدا، وقد بسط القول فيها كثير من الكتاب، أدباء وعلماء»[7]، ولا يسعنا المقام هنا لذكرها، بل تكفي الإشارة إليها، فإن ألفاظ الذكر الحكيم وبلاغته وأسلوبه الرائع الذي ليس له سابقة ولا لاحقة في تاريخ العرب هو الذي أقام الصرح للغة العربية وآدابها وعلومها «فعلى هديه أخذ الخطباء والكتاب والشعراء يصوغون آثارهم الأدبية مهتمين بديباجته الكريمة وحسن مخارج الحروف فيه ودقة الكلمات في مواضعها من العبارات بحيث يحيط بمعناها... مع الرصانة والحلاوة، وكان العرب ولا يزالون يحفظونه، فهو معجمهم اللغوي والأدبي الذي ساروا على هداه مهما اختلفت أقطارهم أو تباعدت أعصارهم وأمصارهم[8].

وعلى هذا رأينا أدباء العرب ممن يملكون لغة فصيحة ينتقون من فيضه وينهلون من نبعه الغزير العذب ما يقوّم ألسنتهم، ويكفل لهم إحياء القول دون تكلف، أو اجتلاب للألفاظ من بعيد، ولهذا جعلت في هذا المقال القرآن عمود وأساس وهيكل الحفظ السليم فهو وسيلة أساسية لامتلاك اللسان، ومن حقنا أن نواجه

أنفسنا بهذا السؤال : كيف تتألق اللغة الفصيحة إذا أبعدنا الأجيال عن حفظ القرآن الكريم وتحليل أساليبه اللغوية ؟

إن كل غيور يحب لغته يأبى الفصل بين القرآن واللغة بعد أن رسخت فطرة التوحد طوال أربعة عشر قرنا «إن هذه النظرة حفظت الفصيحة من التحول إلى لغات عدة كما هي حال اللاتينية، وأبقت التراث العربي حيا مقروءا، في حين تحولت اللاتينية إلى لغات مستقلة بعضها عن بعض، وغدا صعبا أن يفهم أصحاب كل لغة تراثهم بلغة حاضرهم»[9] ، ولولا القرآن لصارت العربية كاللاتينية، ولصار العربي في المشرق يحتاج إلى ترجمة ما يكتبه أخوه في المغرب ليفهمه.

إن القرآن الكريم هو الجامع للعربية والعرب، وهذا يعني أن البحوث اللغوية والمؤسسات التربوية والعلمية التي تعزز الارتباط بين القرآن واللغة الفصيحة تقود بداهة إلى تألق الفصيحة ورفعة شأنها في الواقع اللغوي العربي، ولا أدل عن ذلك من أن نستقرئ التاريخ الذي يؤكد أن العناية بالقرآن كانت الأساس في نهضة الفصيحة وشيوعها، فالكثير من الأعاجم الذين أقبلوا على الدين الإسلامي بحفظ القرآن الكريم دفعهم ذلك إلى إتقان العربية والنبوغ فيها «بتطويع ألسنتهم منذ الصغر على بليغ القول وفصيح الكلام المعجز، وذلك بتنمية مهارات الاستماع وسلامة النطق والتلاوة بشروطها عند أهل التجويد والإتقان»[10]، فصار العديد منهم إماما في عصره، على ما وصلنا من أخبار المحدثين والقراء واللغويين كالبخاري ومسلم وأبي داوود وسيبويه والخليل وغيرهم... والأمر السابق يبين لنا ما يأتي [11]:

• قاعدة لغوية تخص اللغة العربية : هي أن العناية بالقرآن وسيلة لإتقان الفصيحة ونهضتها.

• أن الأعاجم ـ أو ممن فقد الوسط الطبيعي للغة ـ قادرون على إتقان الفصيحة إذا لجؤوا إلى العناية بالقرآن.

• أن العناية بالقرآن وسيلة يستطيع العرب المعاصرون اصطناعها لتعليم اللغة العربية، وإذا تبين لنا ذلك فما من شك في أن حفظ القرآن وسيلة ضرورية لامتلاك اللسان العربي، وأن الاعتناء بتدريس القرآن العظيم في جميع المراحل التعليمية مهم جدا في الحفاظ على المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية والبلاغية...)، وإذا تتبعنا الواقع التاريخي فإنه يوضح لنا أن الذين درسوا في الكتاتيب القرآنية إبان الاحتلال الفرنسي بالجزائر أقدر من غيرهم على التكلم بالفصيحة من خريجي المدارس العربية بعد الاستقلال والسبب في ذلك ـ يقينا ـ هو ممارسة اللغة بحفظ القرآن الكريم والمداومة على تلاوته وتفسيره، والانكباب على دراسته وحفظه، كما أن الدارس لحياة كبار العلماء والأدباء يتأكد أن من أهم أسباب تفوقهم حفظهم للقرآن الكريم حين تكوينهم اللغوي في الصغر ومرحلة الشباب.

إن الأخذ بهذه الفكرة مهم جدا لتكوين اللسان العربي المعاصر لاسيما بإدخال برامج الحفظ في جميع مراحل التعليم، ولقد تتبعت برامج ومناهج العديد من الدول العربية، ولاحظت إدراج مادة الحفظ في المقررات الدراسية، فهم يأخذون الطلاب في مراحل التعليم المختلفة بقراءة أجزاء معينة من القرآن الكريم كل عام، ويشرف على هذه القراءة مختصون في الإقراء والتحفيظ، ولنا أن

نتصور مدى الفائدة اللغوية التي يحققها تطبيق هذه التجربة في العالم العربي ـ ومعظمه من المسلمين ـ بقراءة جزء واحد لا حفظه مع فهم معناه عامة وترديد ألفاظه في عام دراسي من طلابنا الذين يقضون في التعليم ما يقرب من خمسة عشر سنة ..[12]

إنه ينبغي أن نعيد النظر في طريقة تعليم اللغة العربية، لاسيما ارتباطها بالقرآن الكريم، وذلك أن التاريخ اللغوي أثبت التوحد بين القرآن والفصيحة كما سبق ذكره، وأنه كلما قربت هذه النظرة (نظرة التوحد) كلما زاد تألق اللغة الفصيحة.

ومما سبق يتبين لنا أن عودة اللغة العربية الفصيحة إلى الاستعمال والتداول مرهون باقترانها بحفظ القرآن الكريم، فهو حصنها الحصين، وركنها الركين، ومرجعها الأمين.

تأثير حفظ القرآن على المستويات اللغوية :

تبين مما سبق أن للقرآن الكريم أثرا بالغا على اللغة العربية، وهذا جعل الأدباء والعلماء يتشبثون بحفظه وبتفسيره، وأريد أن أبين هنا أهمية المحفوظ القرآني على المستويات اللغوية.

المستوى الصوتي :

تعتبر اللغة نظاما شاملا يتألف من أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، و هذه الأصوات هي اللبنات التي تحمل اللغة، أو المادة الخام التي تبنى منها الكلمات، فما اللغة إلا سلسلة من الأصوات المتتابعة أو المتجمعة في وحدات أكبر لترتقي حتى تصل إلى كلمات فعبارات... و لهذا فإن الاهتمام باللغة و الحفاظ عليها وتطويرها يقتضي الاهتمام بمستواها الأول ـ مستوى الأصوات ـ الذي

هـو الربـاط و الأسـاس للمسـتويات الصرفيـة و المعجميـة و التركيبيـة و البلاغيـة.

ولهـذا نجـد اليـوم الصوتيـات كعلـم لـه أسسـه وقواعـده و تقنياتـه لـه مـن الأهميـة في العـصر الحديـث مـا جعلـه يسـاهم في تحسـين الأداء اللغـوي، فهـو يعنـى بتصحيـح النطـق بإصـلاح عيوبـه، سـواء كانـت عيوبـا نطقيـة أو أمراضـا في النظـام العصبـي المركـزي أو نقصـا في السـمع و غيرهـا.

ولقـد عـرف العـرب هـذا العلـم قديمـا، وارتبـط بالقـرآن الكريـم، وعـرف بعلـم التجويـد، و كنـت قـد تحدثـت سـابقا عـن علاقـة القـرآن الكريـم باللغـة العربيـة ودورهـا في تحسـين الأداء اللغـوي، كـما أشرت إلى ضرورة ارتبـاط النـشء بتـلاوة القـرآن لينشـأ لسـانهم عـلى الفصحـى و عـلى حفـظ الـكلام البليـغ لينسـجوا عـلى منوالـه كلامـا منطوقـا أو مكتوبـا قريبـا مـن اللغـة الفصيحـة و بعيـدا عـن العاميـات و اللهجـات و اللغـات الوافـدة، سـأتطرق إلى أهميـة علـم التجويـد :

علم التجويد و تحسين الأداء اللغوي :

إذا كان ربـط الناشـئة بالقـرآن الكريـم لـه أهميـة بالغـة في الحفـاظ عـلى اللغـة العربيـة، فـإن هـذا الربـط ينبغـي أن يلتـزم منهجيـة معينـة، و برنامجـا مدروسـا، فالهـدف تحسـين الأداء اللغـوي باسـتخدام كلام اللـه (القـرآن) ، فـلا يقـرأ كيفـما اتفـق ، قـال تعـالى : «و رتـل القـرآن ترتيلا»[13].

فينبغـي أن نقـرأه قـراءة صحيحـة خاليـة مـن اللحـن الخفـي و الجـلي[14] لننـال الأجـر و الثـواب، و بالمقابـل نحصـل ملكـة لسـانية عربيـة سـليمة تسـاهم في تحسـين الأداء اللغـوي .

و الحفـظ الصحيـح للذكـر الحكيـم لا يتـأتى للمـرء إلا إذا تعلـم أحـكام تـلاوة القـرآن الكريـم و هـذه الأحـكام، هـي قواعـد علميـة تحويهـا كتـب التجويـد، ومضبوطـة بإحـكام، منهـا الميـسر و منهـا المختـصر ومنهـا المطـول ولهـذا ينبغـي أن نجعـل لـكل مسـتوى تعليمـي نمـاذج عمليـة لتحسـين الأداء في الحفـظ.

إلا أن التعليـم الأكمـل و الأنجـع هـو الـذي يسـلك الطريـق العمـلي في قـراءة القـرآن الكريـم وتحفيظـه، هـو أن يتقـن الطالـب الآيـات مجـودة مسـموعة، فتتبـين مخـارج الأصـوات و صفاتهـا المختلفـة، وهـو الأمـر الـذي سـلكه القـراء منـذ نـزول القـرآن... ولازال في بعـض البلـدان السـند متصـلا إلى الرسـول عليـه الصـلاة و السـلام، إلى جبريـل عليـه السـلام، إلى اللـه ذي الجـلال و الإكـرام[15].

و بهـذا التلقـين للقـرآن يسـتطيع الطالـب أن يمتلـك فصاحـة و بلاغـة جيـدة، و الواقـع خـير دليـل، فالطلبـة حفظـة القـرآن الكريـم في الكتاتيـب دليـل قاطـع و برهـان سـاطع عـلى تفوقهـم في فصاحـة اللسـان عـلى طلبـة المـدارس النظاميـة.

إن المسـتوى الصـوتي هـو أسـاس اللغـة، و الاهتمام بـه اهتـمام باللغة، و التفريـط فيـه تفريـط فيهـا، كـما أن تطـور اللغـات في جانبهـا الصـوتي أسرع و أكـثر تنوعـا مـن تطورهـا في جوانـب الصيـغ و النحـو والمفـردات و الأسـاليب»[16]، و السـبب واضـح في هـذا «و هـو أن الجانـب المنطـوق في اللغـة يمـارس بحريـة أكـثر مـن الجانـب المكتـوب»[17]. و قـراءة القـرآن وحفظـه مجـودا يعنـي تحقيقـا لـلأداء اللغـوي السـليم.

المستوى الصرفي و النحوي و الدلالي :

القـرآن الكريـم كلـمات كثـيرة، تجعـل حافظـه يزيـد مـن رصيـده اللغـوي و يكثفـه، و الأمـر نفسـه مـع المعجميـة، فدلالـة الألفـاظ في

القـرآن تفهـم بالتفسـير، ولهـذا : «القـرآن قامـوس مـن لا قامـوس لـه».
كـما أن نظمـه معجـز، وقـد بـين العلـماء ذلـك في كتبهـم كـما فعـل عبـد القاهـر الجرجـاني[18]، و عليـه فـإن الحافـظ للقـرآن يكتسـب منـوال نظـم الجمـل و التأليـف بـين الكلـمات، ويصـير ذلـك قالبـا مرسـوما في ذهنـه، يصـوغ عليـه كلامـا لا حـصر لـه منطوقـا ومكتوبـا.

إن النـص المختـار للحفـظ هـو القـرآن الكريـم، يـراد لـه أن يحفـظ في الذاكـرة النشـطة للمتعلـم بغية الاسـتعمال بالتذكـر و التوظيـف، وهو ميسر للحفـظ، قـال جـل جلالـه : ولقـد يسرنـا القـرآن للذكـر فهـل مـن مذكـر»[19].

يمكن رسم المعادلة الافتراضية للغة بالشكل البسيط :

اللسان : معجم + نحو =متن اللغة +قواعد وقوانين .

مـتن اللغـة أو المسـتوى المعجمـي يتنـاول معـاني الكلـمات و التغـيرات الصرفيـة الخاصـة بـكل كلمـة، وحفـظ القـرآن كـما قلنـا يسـاعد عـلى تتمـة هـذا الجانـب. وهـذا المصطلـح أي مـتن اللغـة» هـو مـا دل عـلى الجانــب الهيــكلي الظاهــري في بنــاء اللســان، أي الأصــوات اللغويــة، الألفـاظ، الكلـمات، الأوزان، التراكيـب و الجمـل وسـائر أنـواع الخطـاب[20].

ومــن هنــا فإنــه مــن المســتحب في رأيــي أن أطــرح ـ في مجــال اكتســاب اللســان و تهذيــب ملكــة التعبــيرـ رأيــا للمعالجــة و النقــاش التربـوي بغـرض العمـل عـلى توسـيع الرصيـد اللسـاني مـن مـتن اللغـة و شـحن المعجـم الذهنـي ثـم التـدرب عـلى اسـتحضاره و توظيفـه، فحفـظ القـرآن هـو تمكـين المتعلـم مـن اكتسـاب مـتن اللغـة و إثـراء للمعجـم الذهنـي، و لا يعنـي هـذا أنـه ينبغـي الاقتصـار عليـه فقـط، بـل يجـب التنويـع مـن مشـارب مـتن اللغـة.

و أما من ناحية النظم «فهو تلك القواعد و القوانين و الضوابط التي تتحكم في بناء الكلم المفرد و تخصيصها و بيان وظيفة الوحدات المعجمية و الدلالية فيما بينها و بين سائر أنواع التراكيب اللسانية»[21].

و يحتوي مستوى النحو : باب الصرف و باب النظم.

الصرف : Morphologie و هو نظام يحكم الكلمات المنفردة بمعزل عن الوظيفة و يوزعها على مختلف اجزاء الخطاب (سم، فعل، حرف) ثم ينظر إلى صورتها ووزنها.

النظم Syntaxe وهو نظام يعنى بترتيب الكلمات في الجمل، و العلاقة بينها، وبيان وظيفة كل كلمة في التركيب بحسب مقتضيات الحال.

ومنه ترتيب المعادلة السابقة : [اللسان = معجم + نحو] لم يكن اعتباطيا. و إنما هو عاكس لأهمية كل طرف. فالأول المعجم أساسي في البناء الهيكلي للغة بشكل عام و لذلك ينبغي أن يوليه المربون و المهتمون بقضايا اكتساب اللسان جل اهتمامهم، فليس من المعقول أن نطلب من التلاميذ في المراحل الأولى تركيب جمل أوتعابير أو تحليل نصوص وفق قواعد النحو التي أثقلت كاهل التلميذ، بينما يكون هذا الأخير واقع رصيده اللغوي في إفلاس، أو عاجزا على توفير المادة الأساسية المتمثلة في الحصيلة الإفرادية المكتسبة من محيط المتعلم و ثقافته، هذه الحصيلة التي تعد في زمرة الوحدات القاعدية لبناء الجمل و التعابير، ثم بناء النص .

و النص القرآني الذي خصصت له هذا المقال، يمثل نصا لسانيا متكاملا، موجود = ا بالبديهة ضمن عناصر المعادلة السابقة و يمثلها،

فكأن حافظ القرآن يأخذ اللغة و هي في حالة الحركة (كلام) يأخذ الألفاظ و الجمل و النسق و النظم القرآني، ويكون لنفسه منوالا ذهنيا عربيا، على وفق ماكان العرب في القديم يفعلونه مع أبنائهم لما كانوا يبعثون بهم إلى البوادي لغرض تفتيق ألسنتهم، حيث يعايشون اللغة في زمن الصبا، فيسمع و ينصت الواحد منهم إلى الأداء اللغوي السليم، فتمتلئ قريحته بلسان قومه، ويكتسب منوالا وقالبا لغويا ذهنيا يمكنه من إنتاج الكلام.

إرساء مكانة القرآن في دور التعليم وسيلة لتحسين الأداء اللغوي :

تبين أن حفظ القرآن الكريم أداة أساسية لترسيخ اللغة العربية عند الأطفال، وأن الهياكل الاجتماعية بصفة عامة ضرورية لتمكين الطالب من حفظ القرآن، وهذا يدعونا إلى إيجاد إطار محكم وعلمي يربط علاقة هذه الهياكل بالقرآن الكريم ويعين تحقيق إعادة اللغة إلى التداول والاستعمال بشكل فصيح وصحيح.

وتعتبر المدرسة بيئة التعليم الرسمية، والمسؤولة عن تحقيق مهارات اللغة بصفة عامة بمستوياتها المختلفة، مستخدمة الكفاءات العلمية والطرق التعليمية (من استماع وقراءة وحفظ وفهم وتحدث وتعبير وكتابة...) وتوزيع هذه المهارات بشكل طبيعي تدريجي ومترابط على مراحل التعليم العام (حضانة، أساسي، إعدادي وثانوي) بحيث تبدأ المناهج بتقديم مدخلات اللغة ـ الاستماع والقراءة ـ وينتهي بتقديم مخرجات اللغة ـ التحدث والكتابة ـ كما تتجلى ندرة هذا المنهج في تقديم اللغة العربية بشكلها (التكاملي) (نص قرآني) وحدة موضوعية واحدة من خلال تحليل النص القرآني المتمثل في مهارات اللغة ومستوياتها (صوتية ـ تركيبية ـ صرفية ـ بلاغية ـ إعجازية ...) مع مراعاة سن الطفل في ذلك.

وحيث أن القرآن الكريم أهم مصادر اللغة العربية، وأن قراءته إلى جانب أنها عبادة، فهي تثري مهارة القراءة عند التلاميذ، وتغذي الملكة اللغوية بالأساليب الأدبية والبلاغية، فينبغي بل يجب إدخال هذا المصدر الهام للغة من خلال توزيع قراءة أجزاء القرآن الكريم أو حفظها إن أمكن على الفصول الدراسية أو على مراحل الطفولة حيث قسم المختصون الطفولة إلى مراحل :

- مرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة لـ (3 ـ 5 سنوات).
- مرحلة الواقعية والخيال المطلق (6 ـ 8 سنوات).
- مرحلة البطولة (8 ـ 12 سنة).
- مرحلة المثالية (12 ـ 15 سنة).

وفي هذه المراحل يتزود فيها الطفل بالخبرات التطبيقية والنظرية وتنمو الحصيلة اللغوية.

ويمكن تقسيم المراحل العمرية السابقة إلى قسمين : مرحلة ما قبل التعليم المدرسي ومرحلة ما بعد التعليم المدرسي.

مرحلة ما قبل التعليم المدرسي : يسمي البعض هذه المرحلة بمرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة، ويرى البعض الآخر أنها مرحلة الطفولة المبكرة و يسميها البعض : مرحلة الروضة و لها تسميات أخرى : مرحلة ماقبل المدرسة، مرحلة السنوات التكوينية...[22] ومهما اختلفت التسميات فنعني بها المرحلة الأولى من تعليم الأطفال.

حفظ القرآن وأثره في هذه المرحلة : نسمع عند قراءة تراجم العلماء أنهم بدأوا حفظ القرآن ابتداء من الثالثة أو أقل، ويركز أ

د. صالح بلعيد على عنصر هام في التعليم في هذه المرحلة، سواء في كتاتيب المساجد أو المدارس التحضيرية و هو (التعليم بالاكتشاف)[23] حيث يحصل الطفل على اللغة بمساعدة بسيطة من المعلم و يكون هذا التعليم تدريسا عمليا ومتدرجا حيث يتم توظيف الطريقة التكاملية التي تعمل على تنشيط الدافعية الثقافية و الإبداعية (توجيه التلميذ للمشاركة الفعالة).

إن هذه المرحلة تتطلب الاهتمام العميق باللغة، و القرآن الكريم النموذج الأمثل للكلام العربي فهو كلام الله، وقد أثبت حفظ التلاميذ له نجاحا في العديد من الدول العربية قديما وحديثا.

إن المراحل الانتقالية (مرحلة رياض الأطفال أو الكتاتيب القرآنية) ينبغي أن تسهل انتقال الطفل من بيئته إلى مدرسته، ولهذا يفترض إلزامية هذه المرحلة أي في مراحل التكوين العام، لأنها الأساس في تكوين ملكة اللغة، ففيها يتمكن الطفل من تنمية مهارات اللغة العربية، وأهمها مهارة الاستماع عن طريق سرد بعض الآيات القرآنية خاصة و الأحاديث و الأناشيد و بعض الحكايات المشوقة و ترغيبه في ترديد مايسمع لا سيما القرآن، والتأكد مما يسمع، ويمكن الاستعانة بالأشرطة السمعية و البصرية لتحقيق هذا الغرض «ويعتبر المعلم في هذه المرحلة الركن الأساسي في تحقيق أهداف التربية اللغوية المتأتية من حفظ القرآن الكريم، فحسن تكوينه أساس تربية الملكة اللغوية»[24]. كما ينبغي أن يتم إعداد البرنامج المنتهج من قبل مختصين، حيث يعتمد أساسا على المنطوق (الشفهي) لغرض تنمية الملكة اللغوية، ولكي لا تكون اللغة المتعلمة في المدرسة لاحقا هي اللغة الثانية، وهذا أساس تحقيق الممارسة العفوية للغة في المجتمع

بحفظ نصيب من القرآن (قصار السور مثلا) دعامة أساسية للغة المدرسة فيما بعد.

مابعد الدخول المدرسي :

إن المدرسة هي بيئة التعليم الرسمية و المسؤولة عن تحصيل مهارات اللغة بصفة عامة بمستوياتها المختلفة، كما أسلفت ذكره، ويمكن الإشارة هنا إلى أن تحقيق حفظ القرآن الكريم في المدرسة يحتاج إلى النظر في عناصر أساسية، ونجد دراسات عديدة رسمية أكاديمية، قام بها باحثون في هذا المجال ركزت على عناصر أساسية يمكن تلخيصها فيما يلي :

- المتعلم (خصائصه الوجدانية المعرفية الفردية)
- البرامج (الكتاب توزيع الحفظ)
- المناهج والطرق(في الفهم و الحفظ)
- الوسائل (سمعية،بصرية،كتابية)
- المعلم(وظائفه ، تكوينه ،مردوده..)

وهذه العناصر هي ركائز أساسية في العملية التعليمية لاسيما فيما يخص تحفيظ القرآن إذ يجدر بنا أن نستفيد من هذه الدراسات ولا ينبغي أن تبقى مكنوزة في سطور الرسائل الجامعية و على رفوف المكتبات.

إدخال نصوص القرآن وضمها إلى مناهج التعليم بين التأييد والاعتراض :

تبين لنا مما سبق أن عودة اللغة العربية الفصيحة إلى الاستعمال مرهون باقترانها بالقرآن الكريم، إذ يعتبر حصنها الحصين، و أحاول أن أركز على ضرورة إدراج مادة حفظ القرآن في المقررات و البرامج الدراسية بغية إثراء الرصيد اللغوي وتحسين الأداء اللساني عند النشء، من منطلق أن اللغة تكتسب وتتعلم من خلال نصوص تحفظ عند غياب الوسط الاجتماعي اللغوي المتحرك السليم.

ولكن قد يعترض قائل : «بأن حفظ القرآن الكريم للناشئة لا يمكن أن تحصل معه اللغة، فجيل اليوم يتعلم من بيئته لغة قد تبعد عن لغة القرآن، وبالتالي يصعب عليه فهم القرآن، فلا يكفي حفظه له لاكتساب اللغة، لأن الحفظ دون الفهم للمفردات و العبارات قد يمثل عائقا لاكتساب اللغة، كما أن القرآن معجز بلفظه ومعناه، والمقصود من الحفظ هو أن يرسخ في الذهن ليكون منوالا يحتذى به في إبداع الكلام، ولما كان الله قد تحدى الإنس و الجن على أن يأتوا بسورة من مثله : «قل لئن اجتمعت الإنس و الجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا»[25] فدل ذلك على أن حفظه لا يأتي منه ملكة لسانية، و لقد أيد هذا القرآن علماء في القديم و الحديث، فنجد أن ابن العربي سلك طريقة جديدة في تعليم الولدان، حيث قدم تعليم العربية و الشعر على سائر العلوم، كما كان مذهب الأندلس في عصره، لأن الشعر ديوان العرب، ثم ينتقل إلى الحساب ثم إلى درس القرآن، ويقول : «ويا غفلة أهل بلادنا ! في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره يقرأ ما لا يفهم، وينصت في أمر غيره أهم منه» [26]. ثم تأتي بعد ذلك العلوم الأخرى و قد أيد ابن خلدون في البداية هذا المذهب في المقدمة فهو يقول : «و أما أهل إفريقية و المغرب، فأفادهم الاقتصار على

القرآن القصور عن ملكة اللسان جملة، وذلك أن القرآن لا تنشأ عنه في الغالب ملكة، كما أن البشر مصروفون لذلك عند الاستعمال على أساليبه، و لا يحصل ملكة في اللسان العربي و حضه الجمود في العبارات و قلة التصرف في الكلام»[27].

و لكن هذا القول ليس على إطلاقه بل ينبغي أن يقرأ ضمن السياق التام للنص، فابن خلدون يرى أن حفظ القرآن هو حصن اللغة العربية على مر العصور.

إذ به تحصل الملكات «وصار القرآن أصل التعلم الذي تحصل به الملكات» [28] لكن الاقتصار على القرآن وحده هو العائق الذي لا يرجى منه تحصيل الملكة، فإذا ما خلطنا للناشئة النثر و الشعر الجيدين، وكذلك قوانين العربية (كالنحو والصرف و البيان) التي يمكن بها التصرف و الابتكار في الكلام، فإن ذلك يؤدي إلى امتلاك اللغة و الحذق فيها.

و خلاصة القول : إن القرآن الكريم منبع رئيس لمن يروم اكتساب اللغة العربية، ومما يدعو للأسف أن نجد من غير المسلمين من يحفظ كتاب اللغة جملة، لا لشيء إلا ليستقيم به لسانه، وترى المسلمين عامة اتخذوه هجرا مهجورا .

إن علماء التربية اليوم ركزوا على أن القرآن لا يفهم من النشء، و مالا يفهم لا ينبغي حفظه، لهذا أبعدوه عن المجال الدراسي و المناهج بصفة عامة، ولكنهم نسوا أن هذا النص الخالد ميسر للحفظ و الذكر، وعد من الله، ووعد الله حق. وعليه علينا أن نلقي نظرة جادة على هذه النقطة، و أن ندخل نصوص القرآن على مراحل التعليم عامة. كأن نخصص لكل سنة دراسية جزءا من القرآن إلى

غاية المرحلة الثانوية و تدخل في التقويم و التقييم السنوي، وترصد له التحفيزات و الجوائز... مما سيؤدي حتما إلى تحسين الأداء اللغوي.

إن الإخفاق في الحصول على أداء سليم للغة عند النشء العربي مرتبط بعدم وجود نصوص راقية محفوظة في ذاكرته، و التي تمثل منوالا لما يكتب و يتكلم به، ويمثل القرآن أعلى مستوى في ذلك، فحفظ أجزاء منه أمر ضروري لأجل أن تتحقق أهداف البرامج المسطرة في اللغة التي من بينها اكتساب الملكة اللغوية .

الهوامش :

1 ـ ابن حويلي الأخضر ميدني، أثر المحفوظ الأدبي في نمو ملكة اللسان العربي عند المتعلمين (الجزائر : المدرسة العليا للأساتذة ـ بوزريعة ـ مجلة المبرز ، عدد : 19 ، 2003م) .

2 ـ شوقي ضيف ، تاريخ الأدب العربي ـ العصر الإسلامي ـ (القاهرة : دار المعارف، ط : 6 ، 1963م) ،ص : 80.

3 ـ عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة (بيروت : دار الكتب العلمية ، ط : 1، 1992م) ، ص : 706.

4ـ طه حسين، من حديث الشعر والنثر.

5 ـ الإسراء، الآية : 88 .

6 ـ شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي (أثر القرآن في اللغة والأدب العربي)، ص : 31.

7 ـ ينظر : مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن الكريم والبلاغة النبوية (تأثير القرآن في اللغة)، شوقي ضيف : تاريخ الأدب

العربي (أثر القرآن في اللغة والأدب العربي) ص : 30 ـ 34 ، محمد عبد الواحد حجازي، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية (الإسكندرية : دار الوفاء، د. ط، 1995م).

8ـ شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ص : 34 بتصرف.

9 ـ سمر روحي الفيصل،المشكلة اللغوية العربية (لبنان : مطبعة جرس برس، ط : 1 ، 1983م) ، ص : 26.

10ـ علي بن إبراهيم الزهراني ، مهارات التدريس في الحلقات القرآنية (م .ع السعودية، دار ابن عفان، ط : 1، 1997م)، ص : 18 بتصرف.

11 ـ سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، ص : 28.

12 ـ محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون (القاهرة : عالم الكتب، د . ط، 1971م) ص : 30.

13- سورة المزمل : الآية : 4

14- اللحن هو الميل عن الجادة في القراءة و الانحراف عن الصواب، وهو قسمان : جلي و خفي.

15- يوجد هذا في الشام و الحجاز و مصر وموريطانيا، وغيرها كما نجد ذلك في بعض المدن الجزائرية، حيث لايزال شيوخ يقرئون القرآن بالأسانيد.

16- أحمد مختار عمر : دراسة الصوت اللغوي (القاهرة، دار الكتب، د. ط، 1995م) ص : 370.

17 - م . ن، ص : 371

18 - هـو أبـو بكـر بـن عبـد الرحمـن، ولـد بجرجـان قـرب خراسـان، تلقـى بهـا ثقافتـه و علومـه و تـوفي بهـا عـام 471هــ ـ 1093م، اهتـم بالدراسـات النحويـة و الأدبيـة و تفسـير القـرآن الكريـم، مـن أهـم أعمالـه : دلائـل الإعجـاز، أسرار البلاغـة.

19- القمر ، الآية : 16.

20- ابـن حويـلي الأخـضر ميـدني : أثقـر المحفـوظ الأدبي في نمـو ملكـة اللسـان العـربي عنـد المتعلمـين، ص : 26

21 - المرجع نفسه، ص : 27.

22 - صالح بلعيد : محاضرات في قضايا اللغة العربية، ص : 242

23 - المرجع نفسه ص : 243

24 - عـلي بـن إبراهيـم الزهـراني : مهـارات التدريـس في الحلقـات القرآنيـة، ص : 66-56.

25 - الإسراء الآية : 88

26 - ابن خلدون : المقدمة، ص : 838.

27- المرجع نفسه : ص : 737

28 - المرجع نفسه : ص : 735

المراجع :

• عبـد القاهـر بـن عبد الرحـمان بن محمد الجرجـاني : دلائـل الإعجاز، تعليق وشـــرح : عبد المنعم خفاجي (مصر : القاهرة، 1969 م) .

• أحمد مختار عمر : دراسة الصوت اللغوي (القاهرة، دار الكتب، د. ط، 1995م).

• أنور الجندي : المؤامرة على الفصحى لغة القرآن (تونس : دار بوسلامة، 1985م).

• ابن حويلي الأخضر ميدني، أثر المحفوظ الأدبي في نمو ملكة اللسان العربي عند المتعلمين (الجزائر : المدرسة العليا للأساتذة ـ بوزريعة ـ مجلة المبرز، عدد : 19، 2003م) .

• سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية (لبنان: مطبعة جرس برس، ط : 1، 1983م).

• شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي ـ العصر الإسلامي ـ (القاهرة : دار المعارف، ط : 6، 1963م)

• صالح بلعيد :محاضرات في قضايا اللغة العربية (الجزائر : د. م. ج، د. ط، 1988 م).

• عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة (بيروت : دار الكتب العلمية، ط : 1، 1992م).

• علي بن إبراهيم الزهراني (د) : مهارات التدريس في الحلقات القرآنية (م . ع، السعودية : دار ابن غفان، ط : 1، 1997 م).

• عبد العال سالم مكرم : القراءات القرآنية وأثرها في الدراسات النحوية (بيروت : مؤسسة الرسالة، ط : 3، 1996م) .

• كمال بشر : اللغة بين الوهم وسوء الفهم (القاهرة : دار غريب، د. ط، 1999 م).

• محمد عيد ، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون (القاهرة : عالم الكتب ، د . ط ، 1971م)

• مصطفى صادق الرافعي ، إعجاز القرآن الكريم والبلاغة النبوية (تأثير القرآن في اللغة) إعجاز القرآن والبلاغة النبوية (الجزائر : مكتبة رحاب ، د . ت ، د . ط) .

• مبروك سعيد عبد الوارث : اللسان العربي ـ الهوية . الأزمة . المخرج (المنصورة : دار النشر للجامعات المصرية ، مكتبة الوفاء، د . ت ، د . ط) .

• محمد عبد الواحد حجازي ، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية (الإسكندرية : دار الوفاء ، د ، 1995م) .



زهيرة بوزيدي
المركز الجامعي بخنشلة

لغة المنفى وانشغالات الذات في روايات مالك حداد

ملخص

مازال العربي ومنذ العصر الجاهلي يمارس تغريبة البحث الذاتي، ساردا انشغالاته ومآسيه القارة والمتطورة عبر متاهات الزمن فبكى واستبكى الأطلال وتغزل بضباء النساء وعيون المها، منتظرا بعالمه المتخيل ساعات الحرية والانعتاق من قهر الذات المغيبة لأنه ورغم شساعة الصحراء التي تحتويه شعر بضغوط الحياة لا يجد فكاكا إلا بحرف يجمله أو عبارة ينسقها قاصا وساردا . ومع تقدم الأداة رسم العربي بسرده وجها آخر للبكاء على ذاته، وساعده عالم الرواية الواسع على ذلك حيث عرف مالك حداد بانشغاله التراجيدي لما جُعلت اللغة الفرنسية منفى لذاته ومسحت معلما هاما من هويته الجزائرية العربية المسلمة، لتغدو الجزائر وعلى مر السنين التالية للاستقلال موثوقة لحبال التعبير الفرنسي سواءً داخل المؤسسات أو خارجها .و أدب مالك حداد مارس غضب المحاكاة وفرض نوعية خاصة لتلك الذات المتشظية والمصارعة عالما داخليا تميز بالنصفية، فلما قفل حداد راجعا لأصوله نفي عن واقع الساحة الأدبية بعدما نفته اللّغة الفرنسية أعواما، ليعايش النفي مرتين فكيف كانت هذه الذات اللّغوية المنفية عند مالك حداد ؟ وكيف تبدت انشغالاتها وعلى أي مستويات ؟

Résumé

Depuis l'ère préislamique, l'homme arabe n'a cessé de se préoccuper de son moi marqué par l'étrangéité dans sa quête identitaire, narrant ses préoccupations et ses malheurs

existentiels et évolutifs dans les méandres du temps, pleurant et faisant pleurer des ruines et poétisant le charme des femmes et la douleur dans leurs yeux. Malgré l'immensité du désert qui l'entoure, il ressent encore les menaces de la vie et il ne peut s'en échapper qu'en recourant à a beauté de la lettre et à la construction d'une expression en narrant ou en récitant. Avec l'évolution de la fonction narrative, l'homme arabe a dessiné une autre facette de pleurer sur soi, s'aidant en cela avec le grand monde de la narration romanesque. Et Malek Haddad est connu pour son attitude à la limite du tragique à la langue française, considérée comme une langue de l'exil de son moi, effaçant par son utilisation une grande part de son identité arabo-musulmane. L'Algérie, pendant la période postindépendance est devenue dépendante de l'expression française dans beaucoup de domaines publics et privés. L'écriture de Malek Haddad s'est caractérisée par une certaine fureur de la narration et une façon particulière de dire l'identité fragmentée se battant contre le monde spécifique de la dualité. Et quand Malek Haddad a décidé de se taire en valorisant son identité arabo-musulmane, il a été exilé de la scène littéraire puisque la langue française l'a exilé en premier pendant des années. En vivant ce double exil, il serait intéressant de comprendre comment Malek Haddad a développé cette identité linguistique exilée ? C'est ce que nous tentons d'analyser dans notre texte.

إنّ اللّغـة والأدب عامـلان أساسـيان في بلـورة شـؤون المحـاكاة الواقعية لعـالم الفـرد البـشري، وكثـيرا مـا بحـث هـذا الأخـير عـن مـرسى عاطفـي يمنحـه فرصـة المصالحـة مـع ذاتـه لذلـك تميـز التعبـير البـشري عـن غـيره الحيـواني برؤيـة تطوريـة لمفاهيـم الأشـياء فـإذا كانـت البدائيـة صفـة العقـل الحيـواني فـإن الإنسـان مـارس ضغوطـا معرفيـة جماليـة ألغـت الثبـات وحركـت السـاكن ورمـزت للدائـرة المعيشـية بعلامـات وأيقونـات متوارثـة اجتماعيـا ضمـن منظمـة الدولـة وكلـما ألغـي هـذا النظـام بـرز الأفـق الفنـي مسـتعينا بالتاريـخ يرسـم مبـادئ الشرعيـة الذاتيـة حيـث الـصراع بـين عالمـي الخـير والـشر .

وللّغـة درع الحمايـة وتأكيـد الحضـور كـما هـي الـذات – الأنـا – تعاكـس الغيبيـة : الآخـر- الهُـوَ؛ لكـن تلـك المعاكسـة دليـل مواجهـة حضوريـن فالبديهـي أننـي أصـارع الموجـود الفعـلي لا الملغـى أو المـاورائي المتخيـل أو الافـتراضي في حـين يبقـى ذلـك الآخـر مفـروض بأوجـه قهريـة أو اضطراريـة، والروايـة عـالم مـوازي تشـكل فيـه الأدوار والشـخصيات عينهـا تلـك المحببـة إلينـا والمسـتهجنة، وبحريـة مقيـدة تفضـح الروايـة واقـع الحيـاة متمسـكة بـه لا تـرضى دونـه موضوعـا، تهمـش المركـزي وتسـخر منـه لأنـه حـذف ذاتهـا وتفتـح المجـال للهامـشي فهـو ألمهـا المكـرر والمعـاد فنيـا .

تاريخيا ربطت الذاكرة بجنس الرواية ومازال الروائيون يستدعون أطلالهم متمتعين، ناقمين، مفتخرين، تائهين يبدؤون ماضيا ويستمرون إلى النهاية محاولين رصف معاني الحقيقة مهما كانت وكأن الحاضر فارغ أو دون المستوى، والطبيعي هنا أن عادة الحكي تشترط الغوص في بركان النفس الخامد تستنهض هممها وتعيد البريق للباهت منها، تنفض غبار الأيام وتجدد الروح المنسية .

الكتابة الروائية رحلة مساءلة باعتبارها تسرد مسارا بذاته فمن المعقول أنها تبدأ بالماضي المحتكر وتخلق آخر ممنوح ومتاح للتبديل والتطور، فقد يكون الزمن مقتضبا، فزيائيا، وجوديا،... كما قد يكون المكان غرفة، دولة، حضارة،... المهم أن الحدث ماثل في تدرجه نحو الأعلى .



وتاريخ الرواية الجزائرية تاريخي الحدث قبل الاستقلال وبعده، شغلته الذات في انحناءاتها حتى بات هاجس الروائيون الجزائريين الوحيد هو **الذات** أو **الأنـــــــا** خاصة تلك المكتوبة باللّغة الفرنسية، لغة المغتصب والمعتدي باتت إذن ثورة الروائي الفرنكفوني مغتربة لأنها بدأت بهوية الآخر فأحيتها بدل هويتها الذاتية، إذ

تعد اللّغة فعل تكريس الهويات وميدان التخاطب الجماعي لأن الإنسان لا يستطيع العيش وحده منعزلا يعود هذا إلى« أن السبب الذي احتيج من أجله إلى الكلام أن الإنسان الواحد لمّا كان غير مكتف بنفسه في حياته، ولا بالغ حاجاته في تتمة بقاء مدته المعلومة وزمانه المقدر المقسوم، احتاج إلى استدعاء ضروراته في مادة بقائه من غيره، ووجب شريطة العدل أن يعطي غيره عوض ما استدعاه منه بالمعاونة »[1]

إذن اللّغة تكتب تاريخ الشخص ووجوده وإذا ما استبدلت سقط الفرد في منفى الاختيار المفروض عليه لأنه ابن بيئته **ومالك حداد*** ولد في بيئة تعشق النضال فسمى نفسه مناضلا و إذ جمع بين الشعر والسرد الروائي أعانه ذلك على ركوب متن الثورة البديلة : ثورة الكلمات ؛ في مقدمة روايته **التلميذ والدرس** كتب سامي الجندي : « إن ما كتبه مالكا صلاة ونداء : صلاة في محراب أمته ونداء يستلهمه من الجبل فيرسله إلى رفاقه الذين لا يريدون أن يبلغوا العشرين من عمرهم :

قفوا أيها الرفاق

إن الجبل لعلى حق »[2] صحوة نحو الضمير وصخرة تمتد بين الجبل وسن العشرين : الجبل رمز القوة والأنفة ومركز الثورة والغضب على المستعمر الفرنسي، وللجبل تاريخ وإرث في الذاكرة الدينية عند المسلمين ففتية الكهف أول المتصوفة لجأوا لجبل وغار حراء مهبط الوحي موطنه جبل، وغار الثور الذي احتمى فيه

1أبو حيان التوحيدي : الهوامش والهوامل نشر أحمد أمين والسيد أحمد صقر، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1951، ص : 6

* شاعر وكاتب جزائري (1927 –1978)

2 مالك حداد التلميذ والدرس، تر سامي الجندي – منشورات وزارة الثقافة، عمان، ط 2008، ص : 15

الرسول صلى الله عليه وسلم حامل الرسالة موطنه جبل، وأحد جبل حيث انهزم المسلمين لعدم ثباتهم على أمر رسول الله وزلزلوا بذلك زلزالا شديدا، الجبل دائما مكان نجاح وفشل البشر ومتعلقهم نحو السؤدد والشهرة أما سن العشرين فهو مبلغ ثورة المرء وتخلصه من كل قيد، فالعشرين ربيع العمر ومصدر التفريق بين الخطأ والصواب وجل الشهداء اختاروا التضحية بأعمارهم في سبيل الوطن وهم فتية شباب. وقد قالها مدوية :» **إن الفرنسية لمنفاي** « محدد ملكيته للفكرة واستعصاء الوعاء عنه فالحداد يذيب الحديد ويركبه في صور مغايرة لمادته الأصل كما هي فرنسيته التي تؤكد تمزقه وتشظي ذاته إلى ذوات مختلفة والاختلاف منوط بالتعدد، وقد فرضت الحضارة العربية الإسلامية سلطتها على أوروبا بلغتها الأم حيث لجأ المستشرقون إلى ترجمة العلوم العربية بلغاتهم أو تعلم اللّغة العربية ليتسنى لهم مجارات العرب والتفوق عليهم .

ولما بلغ هذا الإحساس متخيل مالك حداد لم يتوان في إظهار ضعفه وألمه وأعطى لضمير المتكلم تبئيرا محوريا، « إنه من الخطأ الفادح فصل الوطنية الجزائرية عن اللّغة العربية وأعتبر القول الذي يردده بعضهم بأن الجزائريين يتحدثون، ويكتبون بالفرنسية ولكنهم يفكرون بالعربية، قول غير واقعي، فاللّغة ليست أصواتا وألفاظ فقط ولكنها قبل كل شيء طريقة تفكير، فلا يمكن الفصل بين الوطنية والعربية في الجزائر ...»[3] وقد أكد ابن خلدون عجز الازدواج اللّغوي في تعيين الفائدة من تعليمهما فيقول : « واللّغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر، من تلك المعاني ... وقد تقدم لنا أن اللّغة ملكة في اللّسان، وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد، فإذا تقدمت في

3 – أبو القاسم سعد الله : منطلقات فكرية، الدار العربية للكتاب، ص : 33

اللّسان ملكة العُجمة، صار مقصرا في اللّغة العربية، لما قدمناه من أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل فقل أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى وهو ظاهر »[4] لذلك بات واضح أن اللّغة تدفق قوي لخصائص الهوية الشخصية للفرد وكلما أتقن المعبر توصيل أفكاره كان عجزه عن التعبير بلغة الأم هينا ؛ فإذا علمنا أن مختلف الروايات الجزائرية المكتوبة بالفرنسية قضيتها العرق الأمازيغي ومعطياته الإيديولوجية نجد مالك حداد همه الأكبر هو الوطن بكل أطيافه، لذلك شكلت معضلة الكتابة بالعربية توجسا كبيرا عنده يمكن تسميته **بفوبيا اللّغة** .

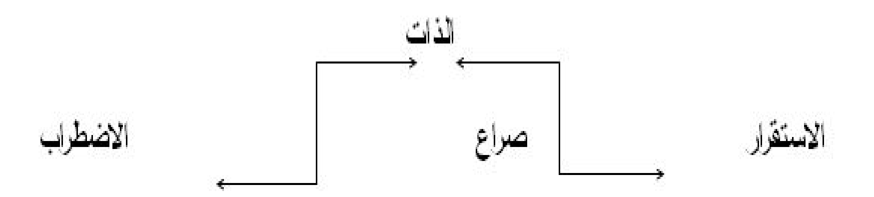
الأم والبنت والأرض مسميات تحمل مقدار الغربة التي يحياها الكاتب بحس أنثوي **سأهبك غزالة**، حس «**جزيل**» الفرنسية التي وهبت لمخطوط المؤلف روح المنفي جيولوجيا وجماليا« وانصرف المؤلف حاملا مخطوطه معه، ولم يتردد المؤلف في اجتياز عتبة المكتب، وكادت جزيل أن تناديه وتجري وراءه، وأغلق المؤلف الباب كما يغلق الكتاب .. مدينة إكس – آن – بروفانس – 1958 »[5] مارس مالك حداد طريقة خاصة في تناول انشغالاته الذاتية فطوق سرده بلغة شاعرية غلبت عليها روح النظم، إذ الشّعر عند العرب الديوان والدستور وغالبا ما افتخر العربي بولادة شاعر في قبيلته فليس غريبا تمسك حداد بإرثه الثقافي« إن بارت ينفي ضمنا دخول النص في شبكة العلاقات مع النصوص الأخرى،من الأجناس الأدبية المختلفة . فالنص لا ينتمي لجنس أدبي وغير محدد الهوية»[6]، راح يكثف دلالاته بسحر الشّعر ويثبت تشتته «إن الشاعر الذي يخطو في ميدان

4 – عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة،دار الهدى –،الجزائر، 2009 – ص : 622 – 623

5مالك حداد : سأهبك غزالة تر صالح القرمادي – الدار التونسية – ط 1968، ص : 97

6 –1 ناصر يعقوب : اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية(1970 – 2000، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط1 2004، ص: 44

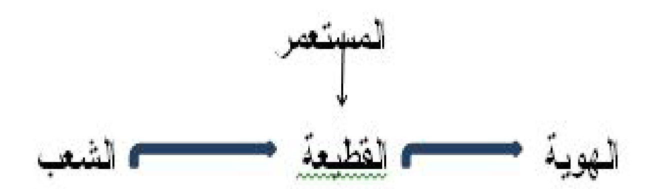
الشّعر أولى الخطوات لا يحظى من الناس بما يستحقه من التقدير، وأسباب اضطرابه النفسي ترجع في الواقع إلى شكه في مواهبه »[7] فالسرد طريقة تتابع الأحداث تضيئ الجانب المخفي من شخصية المؤلف، وتجري الأحداث في ثنائية الذوات : ذات منتمية وذات تبحث عن الانتماء، ذات عربية بلغة فرنسية وذات فرنسية بأصل عربي لذلك ساهم الشّعر بعباراته وتراكيب الانزياح ودواليه، تلقينية سامية المفعول تحلق بعيدا عن واقعه المر وتكسر كل حواجز الإدراك الآني، وتملأ فجوات النفس باستعارات مريحة وتقليبات معنوية متكررة أحيانا لكن بصبغة جديدة، وسَّعت الطاقة الذهنية للمتلقي وهذا راجع إلى أن غبن السارد قريب من غبن المجموعة، فمالك حداد وضع الأصبع على جرح كل جزائري إنه الإنفصام اللّغوي الذي بعثر النسق الاتصالي العام بين لغة عامية وعربية وفرنسية :



الإلتزامية مفروضة على الأدب عندما كانت محاكاته للواقع، ضمن وعي ايديولوجي وغاية فنية جمالية تحيل الفهم على تأويلات محددة لأن مذهب الفن للفن أثبت عدم جدواه اليوم، ولأن لغة الجماهير بما تتضمنه من آلام وأحلام تقود الفنان إلى تقدمية الطرح وتخدم قضية الجماعة بأسلوب متميز كما لا يتخلى الشكل الفني

7 – مالك حداد : رصيف الأزهار لا يجيب تر حنفي بن عيسى – الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد – د ط، ص 4

عـن مقولاتـه ؛ وتغـدو المحـاكاة شـكل ومضمـون [8] .حـداد غـذى القضيـة وصهـر همـه في هـم شـعبه وشـعر بضيـق السّـجن الـذي أصبـح ثنـائي الأبعـاد : اغتصـاب الأرض والحقـوق السياسـية والحضاريـة إلى جانـب الخنـق اللّغـوي المـمارس منـذ أكـثر مـن قـرن،



جسـد مالـك حـداد فكـرة الـصراع الحضـاري بـين الـشرق والغـرب، وأمـلى مجموعـة مـن السـيمات الدالـة عـلى ذلـك منهـا هجـرة أبنـاء الوطـن الأم إلى أرض غربيـة فرنسـا(باريـس) طلبـا للعلـم أو العمـل وتمثـل هـذه الرحلـة نعيـا للـذات المفصولـة ومصـدر فصلهـا، فتحولـت باريـس مدينـة الجـن والملائكـة إلى مدينـة أشـباح المـاضي المعاتـب المسـتنكر والمذكـر، فتضاعفـت آلام البعـد والتخـلي عـن الوطـن لذلـك نجـد حـداد يصـور الوجـوه والأبـدان، والهيئـات ولا يهتـم بالمـكان الغربـة والمنفـى فالمـكان كـما سـماه عبـد اللـه إبراهيـم « أدب الاعـتراف بالهويـة « [9]، ومنـزع حـداد تغييـب مـن غيبـه فعمـد إلى الجـزئي الخـاص وهمـش كل مـا هـو عـام دال عـلى المـكان وأهلـه ؛ ويبقـى المسـتعمر بملامحـه البشـعة مـرآة الآخـر لرؤيـة الـذات « فعندمـا تحتـوي الـذات عـلى نمـاذج مغايـرة هـي جـزء منهـا وتسـتبطن أسـاليب مختلفـة فإنهـا تقيـم

8 –ينظر : محمد مصايف : دراسات في الادب والنقد، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر ، 1987، ص 60 –ص : 62

9– 2 قلولي بن ساعد :الرواية والمدن المتخيلة المكان الروائي لوصية المعتوه كتاب الموتى ضد الأحياء،الجزائر نيوز www. Djazaairnews.info/trace/37.

علاقـة حيويـة، ومثمـرة مـع ذاتهـا تمكنهـا مـن تجديـد قوالبهـا الفكريـة وتحديـث هويتهـا الثقافيـة والتاريخيـة » [10] لذلـك رأى حـداد في لغـة المسـتعمر **منـــــــــــــــــفاه** وغربتـه وتحسـس عـن قـرب مدى الاغـتراب الـذي تعانيـه جماعتـه، لأنـا **ذاتـه وأناتـه** مقابلهـا **النحـن** وهـذا الأخير مفصـول مقيـد مجبر عـلى نصفيـة الهويـة وإلا كيـف نفسر لجوء المسـتعمر إلى سياسـة الأرض المحروقـة ومـشروع **لافجـري** حيث السّـيطرة للعسـكر وبابـا التبشـير المسـيحي أي : الدين كسـلطة روحيـة و الجنرالات سـلطة ماديـة، وبـدأ تحالفهـما مـن أجـل فـرض منطـق واحـد هـو فرنسـا الدولـة والشـعب، حتـى منطـق التفكـير صـودر فكانـت فرنسـا الأم ونحن نعلـم وجوبـا أن اللّغـة طريقـة خاصـة للتفكـير فيغـدو تفكـير الجزائـري باللّغـة الفرنسـية و ولائـه لهـا عـلى المسـتوى الاجتماعـي والسـياسي ؛ مـن جهـة أخـرى رفعـت جمعيـة العلـماء المسـلمين لـواء الإصـلاح ومـا أريـد بـه إلا رد الحـال لأصلـه ومجابهـة عولمـة خطـيرة قـام الحلـف الأطلـسي بتثبيتهـا « الاسـتعمار واللّغـة»، وغالبـا مـا ينتهـج المحتلون نفـس الطريقة لتحطيـم ثوابـت الأمـم والحضـارات فيعمـدون إلى تفتيـت البنـى التحتية والقـوى الفاعلـة والمركزيـة داخـل الـدول وهـي ثنائيـة « **اللّغـة والديـن**» .فلنسـتذكر اندثـار حضـارات المايـا ولآنـكا، وبعـض الحضـارات الإفريقيـة المهجـورة حاليـا لتحـل محلهـا معـارف إسـبانية وإنجليزيـة وفرنسـية وقـد أوصى أرسـطو الإسـكندر الأكـبر، بالنظـر في كتـب أغـاني الشـعوب لأنـه يلـم كنوزهـم الثقافيـة وميولاتهـم وقدراتهـم عـلى الأخـذ والعطـاء، والرفـض والقبـول [11] فاسـتطلاع أنمـاط التفكـير والتعبـير مجلبـة الاحتـواء والسـيطرة فـإن لم تعـرف مقابلـك وغابـت عنـك تفاصيلـه لـن تنجـح في

10 محمد شوقي الزين : ازاحات فكرية مقاربات في الحداثة والمثقف، منشورات الاختلاف – الجزائر – ط1 – 2005، ص 83

11 –1 شبكة النبأ الالكترونية www.annabaa.org

التعامل معه واختراق نقاط ضعفه بعد ذلك، وخير دليل على ذلك رحلات المستشرقين الاستكشافية التي سبقت كل حملات الاستعمار قديما وحديثا حتى أن لجوء الكيان الإسرائيلي إلى تقليد الكوفية الفلسطينية يثبت فعالية وقوة المد الثقافي المادي والشفاهي في تعبئة الصفوف و إثبات الحق في ملكية الأرض جورا وزورا .

عمد حداد إلى إظهار منفاه في نمطين : **واقعي** عندما أسس للسرد قواعده ومناهجه العلمية المعروفة، فراح بصوت الراوي العليم يقص مراحل سيرته الذاتية نحو الثورة والتخلص من ربقة الإستعمار ففضل الإستشهاد على الورق والإعتزال مادة بعد الاستقلال، متحكما في بانوراما حياته دون تزمت أو تعصب بل طرح الإشكالية بصفاء ذهن ونقاء سريرة . **محمي** جعل الرواية مبدؤه ومنتهاه لم يفرط في العاطفة والإحساس بل في كثير من الأحيان عمدت الشخوص بأفئدتها وعوالمها النفسية إلى ركوب متن النص فغابت فكرته وسياسته المبطنة و توارت فوق حجب الواقع وغلفته بجمالية الذات الشغوفة بالحرية والباكية ألم الدهر؛ الأولوية عنده للمعنى والسلطة عنده للتركيب والنظم .

رفض السارد إجهاض ابنته (رواية التلميذ والدرس) وحمى طفلها بل وحرص على حياته، ابنته المناضلة وطفلها الذي تعهدته يد المقاومة رمز الإستمرارية والخلود رابط الوطن الأم و يجدر الانتباه إلى أن جل روايات حداد صغيرة الحجم لا تتجاوز عدد صفحاتها المئتين، وقد يرجع ذلك لتلك النفس المتألمة التي تلجأ إلى التنهدات والآهات بدل الكلام المفسر والمرتب بمنطق رصد الذكريات وتأويل الشواغل، ملخصات تستفز القارئ ليملأها شرحا وتأويلا.

اللّغة مرتبة ووسيلة البرهنة على هوية المرء، والذات وجود والهوية الذات نفسها بكل محترزاتها ومتطلباتها حقا وواجبا ولمّا كانت للذات انعكاساتها في تتبع ماهيات الأشياء زادها ذلك تقربا من معرفة حقائقها فتحب أو تكره، من غير المعقول إذن أن تتخلى هذه الذات عن مكتسباتها الفطرية وقد سمى اريك اريكسون هوية الذات و هوية الأنا في عنوان ما دعاه بالإنجاز والإفتقار فكانت الهوية على الصعيدين مصدر للإنماء والتوليد تحتاج إلى بذل الجهد من أجل تدعيم أركانها، وتمتين أواصر التميز بين أفراد متمتعين بها، وهي حسبه رؤية داخلية يحسها الإنسان وعلى إثرها يفرح ويتميز ويستمر يكفل نجاحه الإجتماعي وتطوره الحضاري [12] والمستنتج هنا أن للغة ميزة التمييز والتخصيص لذلك أقر مالك حداد هويته مسبقا ليفرغها حكيا ويسمع صوته الذكوري، حجته للتملص من كل قيد خارجي هو وحده القارئ والمقرر هو من يعلم مرضه ويناجي ليله المظلم فلم يتمتع بنصاعة الحرف العربي ولا داعب مترادفاته وغنى حروفه التي خلقت للسيف مئة اسم وكذلك للأسد والغزال وغيرها من الصنوف والمسميات .

le quai aux fleurs - l’élève et la leçon – je t’offrirai an gazelle ne répond plus

، بعض عناوين حداد اختارها توضيحا لخطابه المنجز والموجه من ذات عقلت موضوعها وفقهت مأساتها فراحت تستوضح رموز حياتها معلنة حرب المعنى وغبن الكلمة المستدمرة، مفسرة فظاعة ما تشعر به من قمع كيف لي أنا العربي الشاعر الكتابة بالفرنسية،

12 ينظر : الغامدي حسين :» تشكل هوية الانا « – المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب، م5 ع 30، ص 182 - 213

لذلك فعَّل مالك حداد الأفعال في عناوينه لأنه يريد حركة ماضية في الانفعال والتنبيه،أهديك – التعلم (الدرس) – لا تجيب فالكتابة رخاء ذهني ورفاهية وعي لذلك نستغرب مع مالك حداد عندما يكون الزهو بالفرنسية، فليس العيب في تعلم لغة ثانية بغية اكتساب معارف وتكنولوجيات أي للاتصال والتواصل فقط لكن أن يفرط عقد الإبداع وجوهره وتبقى خصوصياتنا ومشاغلنا تحاكى بلغات أخرى فهو النقص بعينه، هذا ما وسع دائرة الضمير عند حداد **je** ودارت في فلكية العناوين تجارب الرجل المريرة، فمالك حداد أعياه الحرف الفرنسي أكثر من الدبابة الفرنسية لأن مفعولها وقتي لكن الحرف أثره دائم يولد مع الفرد ويموت معه وكلما تكلم حداد بالفرنسية تقهقر وجدانه وتلعثم باطنه رغم فصاحة لسانه الفرنسي، فاللّسان مزية تكوين علائق نموذجية بين الأفراد تعلوها جمالية معبرة و مغيرة ومالك حداد علم جمال اللّغة العربية لذلك كشف حزنه وأعلى صوته المنابر متحدثا ومعلنا مقدار وجعه . «إن الذات ليست نقطة متفردة وإنما هي بنية معقدة ومجال شاسع يستغرق العناصر جميعها .... العناية بالذات هي مبدأ التحكم في حياة الفرد وهو داخل في خضم شبكة من علائق القوى والسلطة . إنها ما يرمي بالذات داخل الممارسة الإجتماعية، وما يعيد النظر في المعنى الذي كرسته قرون من الفرد والفردانية » [13]

هدف مالك حداد إلى تفسير غضبه وقلقه فكانت الكتابة له بمثابة استبطان نفسي أفرغ من خلاله كل توتراته، وراح ينكل بالحرف الفرنسي لعنته الأبدية يبني قنوات الإنكفاء الداخلي مع وطنه ويتودد للتاريخ يعلي من شأن أبطاله ويجعلهم شهداء دائما،

13 عبد السلام بن عبد العالي : متولوجيا الواقع، دار توبقال للنشر الدار البيضاء المغرب، ط1، 1999، ص : 42، 43

ومثّـل دور الفيلسـوف المتأمـل حولـه لا مذهـب لـه سـوى مذهـب الحيـاة وهـذه الأخـيرة تسـتدعي منـه المدافعـة والهجـوم لذلـك عـدد أطيـاف المجتمـع لديـه بواقعيـة متخيلـة كـما اختـارت أحـلام مسـتغانمي لبطلهـا خالـد بـن طوبـال فرنسـا وطـن السـلام والوهـم، وكلنـا نسـتغرب مـن ذاك الاختيـار لبطـل ثـوري يسـافر إلى معقـل تـرابي اسـتعمره يومـا وصـادر حريتـه فكيـف ذلـك ؟ وهـو ديـدن الكثيريـن مـن الشـعوب المسـتعمرة، لعلهـم يطـؤون الأرض العـدو - **الذاكـرة** - حتـى ينتقمـوا مـن ماضيهـم المقيـت ويتخلـوا عـن الأصـل الـذي غـير مبـادءه وخـان عهـوده، لعنادهـم الشـديد فهـم لا يريـدون النسـيان وهـذا مـا يجعلهـم في حـيرة لا يهتـدون وتلـك سـمة أبطـال مالـك حـداد، كأنهـم بذلـك ينتحـرون بطريقـة غـير مباشرة . الخيانـة معضلـة عالجهـا حـداد بـكل صـدق خيانـة حرفـه العـربي لـه وخيانـة الترجمـة لمعانيـه وخيانـة الزمـن برجالـه الورقيـين للمقـدس والسـامي فركبـت جملـه طعنـات وخناجـر، زينهـا جهـد الرجـل في تحسـس صخـور قسـنطينة علـه يقفـز مـن هاويـة الجسـور إلى بنـاء أعمـدة وترتيـل صلـوات النجـاة « لا أدري إن كنـت وطنيـا، مـا أعرفـه وأعرفـه جيـدا أني جزائـري، بـل إني أخـاف أن أكـون قـد أصبحـت شـيئا آخـر» [14]. نجـح مالـك حـداد في ربـط ماضيـه بحـاضره وعايـن حالـة الإنفصـال بـين المـرء ووجـوده الحقيقـي عـن قـرب وراح يضغـط عـلى الجـرح وتركـه ينـزف، فكانـت اللّغـة الفرنسـية بحـق منفـاه عالجـه بالبـتر حينـما اختـار العمـل الصحفـي مقاربـة نصفيـة يتحمـل فيهـا مـع شـعبه أعبـاء التاريـخ ويحفـظ ذاكرتـه مـن التصـدع لأن الصحفـي يتخـلى أحيانـا عـن المتخيـل بقفـزه المتـواصل مسـتنقع الواقـع .

14 مالك حداد : الانطباع الأخير ،تر السعيد بوطاجين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ص 22

المصادر والمراجع

المصادر :

• مالــك حــداد. الانطبــاع الأخير،تــر الســعيد بوطاجــين، منشــورات الاختــلاف، الجزائــر .

• التلميــذ والــدرس، تــر ســامي الجنــدي، منشــورات وزارة الثقافــة، عــمان، 2008.

• سأهبك غزالة، تر صالح القرمادي، الدار التونسية، 1968.

• رصيــف الأزهــار لا يجيــب، تــر حنفــي بــن عيــسى، الديــوان الوطنــي للتعليــم والتكويــن عــن بعــد.

المراجع :

• أبــو حيــان التوحيــدي الهوامــش والهوامــل، نــش أحمــد أمــين والســيد أحمــد صقــر، لجنــة التأليــف والنــشر، القاهــرة، 1951.

• أبو القاسم سعد الله : منطلقات فكرية، الدار العربية للكتاب.

• عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة،دار الهدى، الجزائر.

• عبــد الســلام بــن عبــد العــالي : متولوجيــا الواقــع، دار توبقــال للنــشر، الــدار البيضــاء، المغــرب، ط1، 1999.

• محمــد مصايــف : دراســات في الأدب والنقــد، المؤسســة الوطنيــة للكتــاب، الجزائــر، 1987،

• محمــد شــوقي الزيــن : إزاحــات فكريــة مقاربــات في الحداثــة والمثقــف، منشــورات الاختلاف،الجزائــر، 2005.

• الغامـدي حسـين :» تشـكل هويـة الأنـا « في المجلـة العربيـة للدراسـات الأمنيـة والتدريـب، م5،العـدد 30.

• نـاصر يعقـوب : اللغـة الشـعرية وتجلياتهـا في الروايـة العربيـة(1970 – 2000)، المؤسسـة العربيـة للدراسـات والنـشر، بـيروت ط1، 2004.

المواقع الالكترونية :

•www.annabaa.org

• قلـولي بـن سـاعد :» الروايـة والمـدن المتخيلـة، المـكان الـروائي لوصيـة المعتـوه كتـاب المـوتى ضـد الأحيـاء» – الجزائـر نيـوز .www. Djazaairnews .info/trace/37

محمد الأمين شيخة
جامعة الوادي

الخطاب الأدبي المعاصر بين مقومات اللغة ومحفزات الأسلوب

ملخص

يناقش هذا المقال الأسس اللغوية والمعرفية للخطاب الأدبي المعاصر في ظل مقومات اللغة الموظفة بشتى مستوياتها الفنية, ومعطى الأسلوب والأسس الجمالية التي تتعالق معه لتسهم في إثراء الخطاب الأدبي , كما يطرق المعالم الفكرية والتوجهات النقدية المسلطة على هذا الميدان الفني الإبداعي من لدن أشهر أعلام التيارات النقدية، ومدى إسهامها في تفعيله وتجديد وسائله , وآلياته مما يساعد الناقد الأدبي في إبراز طاقاته المهارية، والمعرفية ، والذاتية ، ويحاول بيان أثر العلوم اللغوية المعيارية, وكذا التوجهات النقدية في منهج وطبيعة هذا البحث، للانتقال به من طور الحكم والتفسير إلى الوصف والتقييم .

Abstract

This critical essay refer the rules, and relations between " style" and language in literary discourses ,or texts with the anthers thematic arts like: grammar ,descriptive rhetoric,…..then we see that more traditional criticisms tike about his concept affective position ;or ethics approach .after this time the moderns analyses has switching the methods of work for a news information, and proposing some conventions like: deviations stylistics , lexical density ,sensibility built a good rulers, and intentionality of" style" in literary discourse.



توطئة:

إنّ مـن متطلبـات البحـوث الأكاديميـة المعـاصرة سـعي الباحـث الأكاديمـي إلى تتبـع خصائـص وتطـور الحـركات النقديـة الحديثـة والمعـاصرة ، والتـي تحـاول جاهـدة بعـث روح جديـدة و متطلعـة إلى التجديـد ولـو مـن خـلال القفـز عـلى الأسـس أو القواعـد الأوليـة والبسـيطة في كيفيـات الإبـداع و مقارباتـه المتنوعـة أومـن خـلال كـسر الحواجـز الفكريـة والثقافيـة والفلسـفية التـي تميّـز كل أمّـة مـن الأمـم , لتنصهـر هـذه الأطروحـات في بوتقـة واحـدة وغايـة واحـدة ؛ وهـي الطـرق العلمـي الموضوعي للأشـياء مـهما كانـت خصوصياته ، والـبدائل التـي تطرحهـا , وفي ظـل هـذا التوجـه الـجديد يسـعى أشـهر النقـاد الغــربيين (المـدارس النقديـة الأوروبيـة والأمريكيـة) إلى توجيـه الفكـر النقـدي المتصـل بـالآداب عمومـا صـوب البحـث اللغـوي ذي البدائـل التجريديــة التــي تنــزع إلى الاختصــار والتعميــم, ومحاولــة الارتبــاط بالواقـع المـادي والملمـوس، و الابتعـاد عـن كل افـتراض وهمـي فلسـفي مُسـبق , ومـن المحـاولات العمليـة والجـادة في هـذا التوجـه مـا وسـم الفكـر الأسـلوبي الغـربي مـن تغيرات جذريـة منـذ بدايـات القـرن المـاضي عــلى يــد طائفــة مــن اللغويــين والنقــاد انطلاقــا مــن بــروز الحركــة الشـكلانية بروسـيا(formalistes) في عشرينـات القـرن المـاضي إلى آخـر نظريـات القـراءة التداوليـة المعـاصرة عنـد التيـار البراغـماتي مـرورا

بجهود اللغوي (فردينالد دو سوسير) وعالم الأسلوب (شارل بايي), وطائفة من علماء اللغة والنقد الحداثي من أمثال: (رومان ياكبسون , وميشال ريفاتير، و أندري مارتني، وليونارد بلومفيلد ورولان بارط ، وجاك دريدا ، ونعوم تشومسكي، وغيرهم كثير.....)، وهي جهود وأفكار ساهمت في إرساء دعائم نقد موضوعي جديد يسعى إلى النظرة الشمولية, والعلمية المختصرة لطبيعة وتكوين الخطاب الأدبي المعاصر يستمد شرعيته العلمية والفنية معا من تكامل عوامل اللغة, وكماليات الأسلوب كما يسعى هذا النقد الجديد إلى ترسيم استراتيجيات المقاربة النقدية المعاصرة في ظل مبدأ المحايثة مع مبدأ المزاوجة بين (اللغوي /الأسلوبي)، وهو تيار فكري وفني عارم ووافد انعكست آثاره على النقد العربي الحديث إدراكا وممارسة من قبيل التقليد والافتنان، أومن قبيل روح التجديد ومسايرة العصر.

و لا يمكننا في هذا الإطار أن نغفل عن المساهمات التجديدية الأولى التي قدمها العرب الأوائل من لغويين ونقاد من مبدعين أعلام من أمثال: أبي تمام، والبحتري ....أو من نقاد أفذاذ كالجرجاني والجاحظ ...تأصيلا وتجديدا في مجال الإبداع والنقد ، وما حاول المحدثون تقديمه لهذا التراث الأدبي واللغوي الضخم من إسهامات جادة ودقيقة رغم خصوصيات هذا التراث الثقافية والدينية والأدبية، والتي سايرته لقرون عدّة .

وسنحاول في هذا البحث مناقشة الأسس اللغوية والأسلوبية التي تشتغل وفق كيفيات خاصة ضمن ما يعرف بالخطاب الأدبي المعاصر، من خلال التعرض إلى المعطيات الأساسية له, وهي : الخطاب والنص ، واللغة ، والبلاغة ، وعلاقاتها المختلفة بالأسلوب لرصد الصورة الجديدة للظاهرة الأدبية لغويا وأسلوبيا في الفكر النقدي الحديث .

القضية:

تسـعى التوجهـات النقديـة الحديثـة إلى إعـادة تشـكيل بعـض المفاهيـم والمعطيـات الأوليـة في مجـال

النقـد والتحليـل ، وفـق منظـور جديـد، يؤسـس لقواعـد صلبـة تنطلـق منهـا كـل ممارسـة أدبيـة أو لغويـة

ذات وجهـة علميـة مضبوطـة، ومـن المفاهيـم أو الجدليـات التـي ناقشـتها :

جدلية الخطاب والنص :

أقـرَّ رواد النقـد الحديـث بـأنّ الدخـول إلى عـالم الخطـاب أو النـص أو الرسـالة اللغويـة، هو مغامـرة

وفتـح كبـير للقـارئ العمـدة (المثـالي) في سـعيه للقبـض عـلى شـعرية هـذا العمـل المحفـوف بالخفايـا والمفاجـآت وكشـفها للمتلقـي، فالناقـد المتمكـن في رأي المحدثـين فـارس يقتحـم أغـوار العمـل الأدبي مـتلقيا وناقـدا ، ومتسـلحا بعـدّة وعتـاد، ولاشـك أنّ للناقـد العـربي عتـاد قديـم تـراثي ، وبعضـه حديـث ((فالنحـو والـصرف والبلاغـة، وكل ذلك سـاعدنا عـلى كشـف أسـرار هـذا العمـل وفهـم دلالته،كـما سـاعدتنا الأطروحـات اللسـانية والنقديـة عـلى مواصلـة هـذا الكشـف بالتفكيـك و التشريـح بصرامـة حتـى أدركنـا المكونـات اللغويـة الكـامنة)) (1)، وبذلـك تتضـح أهميـة الميـدان أو المسـاحة التـي يخـوض فيهـا الناقـد هـذا الجهـد، فمـن خـلال الخطـاب أو النـص المتميـز ينطلـق العمـل ، ويـبرز أهـم مـكون أو أسـاس بـشرط توافـر جانـب الخَطابيّـة أو التواصُليّـة, وهـي خاصيـة أساسـية لـكل كلام (2)

وقد خصَّ اللغوي و الأسلوبي(ميشال ريفاتير)الخطاب/ النص الأدبي بأهمية في محض وصفه بـ ((ضرب من التواصل وجنس من الأخبار لا يختلف عن صنوف الخطاب الأخرى إلا لما يركب فيه صاحبه من خصائص شكلية تفعل في المتلقي فعلا يقرره الكاتب مسبقا)) (3).

كما اختلف النقاد و الأسلوبيون العرب في تفسير ماهية الخطاب الأدبي، بوصفه إنجازا لغويا فريدا من نوعه، كما اختلفوا في تحديد علاقته بالنص ، وإذا عرجنا إلى تراثنا العربي القديم نلحظ اهتمام القدامى بطرق هذا الميدان ومنهم ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ ما ساقه ابن منظور (630 ـ 711 هـ) في معجم لسان العرب بـ ((...يُقال :الخِطابُ والمخاطبةُ مراجعة الكلام، وقد خاطبه الكلام مخاطبةً وخطابا، وهما يتخاطبان ....ويُقال :الخُطبةُ مثل الرسالة التي لها أول وآخر ....ورجلٌ خطيبٌ حَسنُ الخطبةِ، وجمعُ الخطيب خطباءُ..)) (4), كما نجد بنفس المصدر كلاما عن الّنص إذ يقول ((...النّصُ رفعك الشيء,ونصّ الحديث ينُصّهُ نصًا رَفَعَهُ وكل ما أظهر قد نُصَّ ...ويقال نصَّ الحديثَ إلى فلان أي رفعهُ,وكذلك نصَصْتهُ إليه..)) (5) ومن هنا يتضح أنّ مصطلح (النصّ) يقترن عند ابن منظور بالنقل أو الرفع، مما يقتضي التزام الأمانة العلمية في نقله, كما يوحي هذا المعنى بالتواصل في جمعه وروايته،في مقابل مصطلح (الخطاب) الذي ارتبط في ذهن ابن منظور بالكلام عامةً مشفوها أو مكتوبا, فمفهوم الخطاب لدى ابن منظور يطابق ما ذهب إليه اللسانيون المحدثون في اعتبار الخطاب معادلا للكلام رغم الاختلافات الطفيفة بينهم في التفريق أو الجمع بين مفهومي الخطاب والنص، وأبرزها :

ـ يرى رومان ياكبسون(1896ـ1982م) أنّ الخطاب عبارة عن منطوق شفهي أو عبارة شفوية في مقابل النصّ، لأنّ الخطاب لديه بمثابة الحدث الأول (6).

ـ يـرى زليـخ هاريـس(1909ـ 1992م)أنّ الخطـاب وحـدة لغويـة ينتجهـا البـاث المتكلـم تتجـاوز أبعـاد الجملـة أو الرسـالة .

ـ لـدى إميـل بنفينسـت (1876ـ 1902م)الخطـاب وحـدة لغويـة تفـوق الجملـة وتولـد مـن لغـة جماعيـة .

ـ في مفهـوم المدرسـة الفرنسـية الخطـاب يقابـل مفهـوم الملفـوظ ، والـنظر إلى النـصّ بوصفـه بناءً لغويـا يجعـل منـه ملفوظـا، أمّـا البحـث في ظـروف إنتاجـه وشروطـه فإنـه يجعـل منـه خطابـاً.

ـ عنـد تازفيـان تـودوروف (1939ـ؟.م) الخطـاب نظـير بنيـوي لمفهـوم الوظيفـة في اسـتعمال اللغـة (7)

أمّـا مـن أشـهر اللغويـين والنقـاد الذيـن لا يـرون فرقـا شاسـعا بـينهما بـل تداخـلا كبـيرا بـين النـصّ والخطـاب، عـالم اللغـة فرديناالـد دي سوسـيرى (1857 ـ913 1م) الـذي يـرى أنّ النـصّ هـو قـول يحـدد بمكوناتـه الكلاميـة عـن طريـق التلفـظ، وعـلى هـذا المنـوال سـار لويـس هالمسـلايف (1889 ـ1965) الـذي لا يفـرق بينهـما بـل هـما مترادفـان (8)، ورولان بـارط(1915ـ 1980م)، وغـيره ممـن أحـسوا بعلاقـة التشـابه والتـماس بـين النـص والخطـاب، بـشرط أن يكـون ممارسـة دلاليـة خصبـة وعمليـة يتـم فيهـا إنتاجـه مـن قبـل المؤلـف والقـارئ عـن طريـق تحويـل اللغـة المشـاعة إلى لغـة جديـدة بمعـان جديـدة تبعـث لـذة ومتعـة (9)، ومـن هنـا يتضـح أنّ الخطـاب هو((..مجموعـة مـن النصـوص ذات العلاقـات المشـتركة أي أنـه تتابـع مترابـط مـن صـور الاسـتعمال النـصّي يمكـن الرجـوع إليـه في وقـت لاحـق)) (10)

فهـو إذن يشـمل النصـوص والأقـوال ذات الـنظام البنـائي، وهـو بهـذا المعنـى يكـون أوسـع مـن النـص في الإطـار المفهومـي, وتـكاد تجمـع

آراء النقاد على اعتبارهما بنية من القيم ، أو علامة دالة موحدة ومستقلة بذاتها ذات خصائص أسلوبية وفنية وجمالية خالصة جاهزة لغرض البحث والتنقيب.ومن خلال ابرز الجانب الجمالي فيه تبرز علاقة الخطاب الأدبي بعامل الأسلوب كمعطى قابل للنقاش الفكري والفني .

جدلية الخطاب والأسلوب:

ورد ذكر الأسلوب في معجم لسان العرب عند ابن منظور في قوله: ((...يُقال للسطر من النخيل أسلوبٌ، وكل طريق ممتد أسلوبٌ، قال والأسلوب الطريق والوجهوالمذهبُ ، يقالُ أنتم في أسلوب سوءٍ ويُجمع أساليب, والأسلوب الطريق تأخذ فيه ...يقالُ أخذ فلانٌ في أساليب من القول أي أفانين منه ...))(11)، فالأسلوب بالمعنى المادي يعني الاستقامة والامتداد, أمّا بالمعنى المجرد فهو التفرد والتميّز، ويمكننا أن نستفيد من استقراء أجراه الدكتور شكري عيّاد لكلمة (أسلوب) في كتابات البلاغيين العرب القدامى من أقطاب علم الكلام , إذ توصل إلى نتيجة مفادها أنّ مفهوم كلمة(أسلوب) قد بقي عندهم مبهم المعنى تشرئب لمنزلة المصطلح من دون أن يبلغه لأنهم أشاروا به إلى مفاهيم عدّة منها النوع الأدبي، الموضوع، الصياغة (12)، أمّا في التراث الغربي فترجع كلمة (style) إلى اللفظ الإغريقي (stylus) معنى الريشة أوآلة مستدقة الرأس تستعمل للكتابة ثم حدث أن خلعت الآلة اسمها على نوع من الوظائف التي تقوم بها(13)، وإذا راجعنا التراث الغربي والعربي معًا لتفحص أي نظرة موضوعية لمفهوم الأسلوب فإننا نكتشف أن نظرية الأسلوب لم تتجسد في البداية إلا من خلال الكلام عن البلاغة القديمة(rhétorique)، وفيما بعد عند الكلام عن نظرية الإيصال أو التخاطب(communication) التي أقيمت على ثلاثة دعائم أساسية؛ وهي المُخاطِب، والمُخاطَب،

والخِطـاب دون الأسـلوب كظاهـرة أساسـية (14)، وفي بدايـات القـرن المـاضي وعنـد حديـث اللسـانيين الغربيـين عـن اللغـة وتفريقهـم بـين اللغـة(langage)، والـكلام(parole) ، تفطـن (شـارل بـالي) ومـن قبلـه أسـتـاذه (دي سوسـير) إلى حالتـي اللغـة عنـد السـكون ؛ أي في وجودهـا الذهــني المجـرد كقواعـد شـكلية ووحـدات لغويـة معزولـة، وعنـد الحركـة حينـما تخـرج مـن أطرهـا الشـكلية الراكـدة إلى ميدان الاسـتعمال الوظيفـي والإخبـاري بمـا تحويـه مـن تلـك القواعـد والوحـدات (15)، مـما ينطـوي عـلى تبايـن كبـير بـين الحالتـين مـن جهـة، وبـين الأوجـه المختلفـة لهـذا الاسـتعمال في الحالـة الثـانية, فالأسـلوب عنـد (شـارل بـالي) يـبرز مـن خـلال ذلـك الاسـتعمال الوظيفـي الثاني(الـكلام/parole) البعيـد عـن الإنشـائية الأدبيـة المقصـودة لــذاتها ، وهـو مـا يوحـي بـأن فكـرة الأسلـوب عنـد(بـالي) لـم تكـن تعنـى بالخطـاب الأدبي قـدر مـا تعنـي اللغـة الفطريـة الكلاميـة المشـحونة بالتعبـيرات العاطفيـة الكامنـة داخــل بعـض الأسـاليب التعبيريـة كالاسـتفهام والتعجـب وغيرها ، وبمـرور الوقـت وتراكـم البحـوث الأسـلوبية خاصـة في اللغـة الفرنسـية انتبـه (بـالي) وبعـض تلامذتـه مـن أمثـال : جـول مـاروزو (1878 ـ 1964م) واللغـوي النمسـاوي ليـو سـبتزر(1887 ـ 1960م) إلى أنّ الخطابـات ألأدبيـة هـي الأخـرى قـد تحتـوي عـلى شـحنات عاطفيـة وتعبيريـة جمّة، مـن خـلال الاختيـارات اللفظيـة, والصرفيـة, والتركيبيـة الخـاصة بهـذا الخطـاب مـما يتيـح المجـال واسـعا لبــروز عنـصر الأسـلوب بهـا، فترتسـم هـذه المسـتويات اللغويـة بمثابـة مــيادين الحقيقيـة للدراسـة الأسـلوبية المثمــرة ، بــل في مقابـل ذلـك تفطـن هـؤلاء إلى أنّ هنـالك فـرق بـين الخطـاب اليومـي العـادي الـذي يجنـح إلى التكـرار في أنسـاقه, وألفاظـه, وتوظيـف المنطـق العقـلي مـما لا يتيـح لصاحبـه التغيـير والتنويـع في أسـاليب الخطـاب، قصـد التبـادل النفعـي لا غـير، وبـين الخطـاب الأدبي أو خطـاب الأسـلوب الـذي يرمـي إلى التعبـير الخـاص والـفريد في أنسـاقه

وألـفاظه ، قصـد التبـادل الشـعوري، والعاطفـي، والوجـداني، والمعـرفي، وفي كل ذلـك يتـم إيصـال الفكـرة مهـما كانـت فائدتهـا بصـورة مخالفـة لطـرق التعبـير والتبليـغ الشـائعة بـين المتخاطبـين ،فتضفـى الجـدّة في الطـرح والفـرادة في الأسـلوب، وبذلـك أسـتطاع الخطاب الأدبي أنّ يسـتأثر بالأسـلوب، وأن ينصـب نفسـه ناطقـا باسـمه دون أنـواع الخطابـات الاتصاليـة الأخـرى , وهـو في المحصلـة مـا فتـح المجـال واسـعا إلى ظهـور عـلم الأسـلوب أو الأسـلوبية الحديثة(stylistique)، لتي حاولت وبشتى مناهجهـا احتـواء ميـدان الدراسـة الجماليـة /الموضوعيـة للخطـاب الأدبي ((...بتفحـص أدواتـه وأنـواع تشـكيلاته الفنيـة ، وهـي تتميـز عــن بقيـة المناهـج النصيّـة بتناولهـا الخطـاب الأدبي، بوصفـه رسـالة لغويـة قبـل كل شيء، فتحـاول تفحـص نسـيجه اللغـوي، وترمـي إلى تمكـين القـارئ مـن إدراك انتظـام خصائـص الأسـلوب الفنـي إدراكـا نقديـا مـع الوعـي بمـا تحققـه تلـك الخصائـص مـن غايـات وظائفيـة)) (16). وهـذا بمنظـور الأسـلوبية التـي تـرى في الخطـاب الأدبي ميـدان الأسـلوب دون غـيره ؛ أي بالتركيـز عـلى دعامـة الرسـالة اللغويـة مفصولـة عـن طرفيهـا (المخاطِـب/ المخاطَـب)، وهنـا يمثـل الأسـلوب في شـكله المـادي؛ إذ يـدور البحـث فيـه حـول العلاقـة الوطيـدة بـين الأسـلوب والموضـوع الممثـل فيـه، ويمثـل هـذا الاتجـاه الأسـلوبية الوظيفيـة القائمـة عـلى الـتداولية، وهـي أقـرب اتجـاه مـحاكاتي للأسـلوب المـادي، إذ تنظـر إلى القيمـة الأسـلوبية التـي تتضمنهـا السـمّة اللغويـة اسـتنادا إلى الـبيئة والموقـف الـذي أنشـئ فيـه الـخطاب، ومـا عـلى المحلـل الأسـلوبي إلا تنـاول الوحـدات اللغوية كلـها بوصفهـا متضمنـة سـمات أسـلوبية، فيـدرس علاقـات هـذه الوحـدات ببيئتهـا وسـياقها (17) وهـو مـا يـشر عـلى أهميـة العنـصر اللغـوي بشـتى مسـتوياته ووحداتـه وعلاقتـه بالجانـب الأسـلوبي كـضرورة قصـوى في للخطـاب الأدبي .

جدلية اللغة والأسلوب:

إنّ اهتمام اللسانيين بموضوع اللغة ومستوياتها في بداية القرن العشرين أوعز إلى النقاد الأسلوبيين بضرورة الالتفاف من حول لغة الخطاب الأدبي، ودراسة مستوياتها دراسة أسلوبية موضوعية ووصفية، فتحول نظر هؤلاء النقاد إلى الخطاب الأدبي من النظرة النقدية القديمة القائمة على أسس ذوقية وانطباعية ذاتية مُسبقة إلى نظرة موضوعية، وصفية متشبثةُ، ولصيقة بالواقع اللغوي للخطاب ومعطياته الأسلوبية ، وبذلك يتم للمحلل الأسلوبي المتمكن الولوج إلى هذا الميدان بآليات لسانية مختلفة متخذا من اللغة النصية الوسيلة والغاية معا وفق مستويات معينة قصد إبراز الغاية الشعرية المنشودة في مثل هذه الخطابات الأدبية ذات المستوى اللغوي المتميّز، ومن هنا يتشابك العمل اللغوي اللساني مع العمل اللغوي الأسلوبي، ويتقاطعان في مقوم اللغة ، فمن خلال معطيات اللغة نفسها وبآليات لسانية بحتة يتناول الناقد اللغوي/ الأسلوبي وسيلة اللغة قصدا الأسلوب، فيغدو الأسلوب من طبيعة اللغة نفسها ((..والأسلوب ـ مهما تباينت وجهات النظر إليه ـ لا يمكن تنحيته عن اللغة وكذا الخطاب الأدبي، فهو عموما رسالة لغوية موجهة من المنشئ إلى المتلقي يُستخدم فيها نظام لغوي مشترك، ويقتضي ذلك أن يكون كل من المنشئ والمتلقي على علم بمجموعة الأنماط والعلاقات الصوتية, والصرفية، والنحوية، والدلالية التي تكون هذا النظام)) (18).

ولقد نظر الأسلوبيون إلى الأسلوب وعلاقته باللغة من خلال عدّة تحديدات نجملها في الآتي(19) :

ـ ذهب فريق منهم إلى أنّ اللغة مؤلفة من قائمة هائلة من الإمكانات المتاحة للتعبير بها عن المعنى، والأسلوب عبارة عن اختيار يقوم به المنشئ لسمات لغوية خاصة .

ـ وذهب آخرون إلى الاهتمام بما يتولد عن الخطاب من أثر في متلقيه، وعندهم أنّ الكلام

أو اللغة تعبير ، والأسلوب هو قوة ضاغطة تتسلط على حساسية القارئ .

ـ وآخرون عرّفوا الأسلوب وقصروه على العدول عن النمط المعياري (من اللغة) إلى النمط

الآخر مع تماثل السياق في كل منهما.

ـ وآخرون أقروا بوجود تعبير لغوي محايد لا يتسم بأية سمة أسلوبية، فيكون الأسلوب إضافة

إلى ذلك التعبير ، تنحو به منحى خاصاً موافقا للسياق ، ثم يقوم البحث الأسلوبي بتجريد

العبارة من سماتها الأسلوبية ، للتوصل إلى الجوهر المحايد .

ـ وفرقة أخرى تذهب إلى أنّ كل سمة لغوية تتضمن قيمة أسلوبية معينة ، وأنّ السّمة اللغوية

تستمد قيمتها الأسلوبية من بيئة الخطاب أو الموقف الذي قيل فيه الأسلوب، فالأسلوب هنا

هو أن يتضمن التعبير قيمة قابلة للتغيير بتغيير البيئة والموقف.

فخطاب اللغة بمنظور النقد الحديث لا يعدو أن يكون خطابا للأسلوب لأنه يقوم على توظيف فريد للغة, أي لغة كانت ، والأسلوب هو وسيلة تتجدد به اللغة، و تحيا من جديد لتساير مبدأ التزامن (synchronique) الذي يفرضه البحث اللساني كحالة ظرفية وصفية ضرورية للدراسة الموضوعية، فإذا كان الخطاب الأدبي عند (رومان ياكبسون)، هو خطاب سيطرت عليه الوظيفة الشعرية، فلا مُراء أن تتشبث هذه الشعرية المنشودة ـ عند ميشال ريفاتير ـ بالأسلوب وتنهل منه، ذلك الأسلوب الذي يقوم على معرفة القوانين اللغوية المجردة التي تصنع قراءة هذا الحدث الأدبي (الخطاب الأدبي) قراءة مخالفة لمعطيات الواقع اللغوي والكامن داخل كل لغة (20).

خطاب الأسلوب واللغة المعيارية:

من المفاهيم الثابتة والتي تقوم عليها أي لغة هو ارتكازها على بعض المستويات وبعض العلوم المعيارية التي تساهم في الحفاظ على أسسها ودوامها في شكلها السكوني القار داخل أذهان المتكلمين أو مستخدمي اللغة، ومن أهم الثوابت التي تنعقد عليها اللغة :ثابت النحو(grammaire)، وثابت البلاغة (rhétorique), وهما ركيزتان هامتان في تشكيل عنصر الأسلوب، والحفاظ على استقرار اللغة ضمن ضوابط لغوية وتصويرية معينة.

أ ـ الأسلوب والنحو:

لا يمكننا في هذا الموقف الحديث عن علاقة الأسلوب بالنحو إلا إذا قصرنا مفهوم الجدّة الأسلوبية

في حرية الاختيار المتاحة للمبدع بالتصرف في البنيات النحوية التركيبية لأنساق اللغة الأسلوبية الموظفة للموقف، والتي تتيح

إمكانات تعبيرية جديدة، فكما أنّ للمبدع الحرية شبه المطلقة في اختيار الوحدات اللغوية اختيارا معجميا ودلالياً ، فالحرية في التركيب تقل وتضمر جراء ضغط قواعد التركيب على المبدع، ولقد أشار عبد القاهر الجرجاني(ت471 هـ) في نظرية النظم إلى هذا الموضوع بتأكيده على احترام قوانين النحو العربي، وعدم خرق قواعده الأصولية الثابتة ضمن مستوى التركيب لئلا يفسد الأسلوب بفساده، بل ألح على وجوب أخذ كل الإمكانات التركيبية التي تتيحها اللغة العربية لـمستعمليها المبدعين، إذ ينقل لنا ضمنيا الفرق بين (أصول النحو)؛ والتي هي قوانين التركيب التي يحصرها في مدخل كتابه (دلائل الإعجاز) ، وبين (علم النحو) الذي يحاول أن يرسي قواعده، وبذلك تنتمي أصول النحو إلى مجال قوانين اللغة، أمّا علم النحو (أو النظم) فهو الذي يحصر الخصائص الفنية أو الأدبية في الكلام شعرا أو نثراً(21).

إنّ من أهم النظريات الحديثة التي أعطت تفسيرا واصفا، ـ وموضوعيا للتركيب الأسلوبي في الإبداع اللغوي ما طرحته نظرية النحو التوليدي عند اللغوي نعوم تشومسكي (1928 ـ ...) في أطروحاته اللغوية وقواعده التوليدية التحويلية للبنى العميقة والسطحية، بتبيين آليات التركيب المختلفة من ترتيب، وزيادة، وحذف، وغيرها... تكشف وتصف حركية الإبداع وطاقاتها في الاختيار (22) ومن هنا نجد أنّ ضغط النحو على عنصر الأسلوب قدر محتوم لا يمكن إغفاله في أي ممارسة نقدية، وقد يكون هذا الضغط عامل فعّال وضروري في تحديد المعيار التركيبي الذي يُحدد على أساسه أي انحراف بمثابة أسلوب جديد عند أصحاب نظرية الانحراف الأسلوبي وأشهرهم(ليو سبتزر)، ورغم هذه الحرية النسبيّة عند المبدع في اختيار إمكانات

تركيبية أسلوبية جديدة لم يعرفها النحو الأصولي، فإنّ علم النحو الوظيفي يتيح بدوره للمبدع اختيار إمكانات تركيبية معقولة تدخل في إطار التوظيف اللغوي الخاص، أو التنضيد البلاغي وأغراضه الجمالية المختلفة مراعاة للموقف والمقام، و بها يستطيع المبدع أن يقدم المعنى بطرق مختلفة في الوضوح والخفاء، في الزيادة أو النقص لتوليد جمل نحوية/أسلوبية جديدة ومتفرّدة، لهذا يرى الأسلوبين ((...أنّ اكتشاف أسرار التركيب اللغوية, والوقوف على دلالتها من خلال تحديد صلتها ببعضها البعض من أخطر الوظائف التي يضطلع بها التحليل الأسلوبي،الذي يعمل في اتجاه كشف التحولات التي يحدثها المبدع في تلك التراكيب، وتحديد الخصائص الفنية التي ترفعها فوق مستوى الكلام العادي ، كما يكشف كذلك عن القوانين الجمالية التي ولدتها ،والأسباب التي دفعت المبدع إلى اختيارها وتفضيلها على التراكيب التي تشترك معها في هالة دلالية واحدة ، وتدور في فلكها.)) (23) .

ب ـ الأسلوب والبلاغة:

لا يمكننا في هذا الموقف أيضا أن نُغفل ضغط البلاغة القديمة على البحث الأسلوبي الحديث وخاصة العربي منه، نظرا لارتباط مفهوم الأسلوب العربي بالبحث البلاغي القديم، ورغم المحاولات الكثيرة من لدن الباحثين العرب المحدثين لفصل البحث البلاغي عن الحركة النقدية الحديثة في تعرية مفهوم الأسلوب وتجديده، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر محاولة الأستاذ أحمد الشايب في كتابه (الأسلوب) ، وهي من المحاولات الأولى في تجديد مفهوم النقد الحديث للأسلوب في محض دعوته إلى الثورة على البلاغة القديمة، وأحكامها القسرية، وهو رغم ذلك لم يستطع الانفلات من طوق

البحث البلاغي، كما ظل طابعها العام مسيطرا عليه، ولعل آلية الفهم التي استعملها الشايب لمعرفة كنه الأسلوب، والكشف عن ماهيته هي ذاتها التي تعارف عليها العرب القدامى (24) هؤلاء العرب الذين أسهموا في مناقشة مسائل بلاغية وأسلوبية عديدة، هي من صميم البحث الأسلوبي الحديث، ولكن ذلك كله لم يكن هدفا في ذاته بقدر ما كان وسيلة لبلورة نواحي جمالية قيميّة في اللغة العربية، أو إبراز مناحي إعجازية (لسانية ،وأدبية، وبلاغية) في النص القرآني (25)، وإذا كانت البلاغة العربية عندهم من العلوم التي أوكلت لها المراقبة و الاختيار والحرص على معايير، وقوانين التأليف، وفنون التعبير ،فإنّها عند المحدثين من العرب والغربيين قبلهم من العلوم القديمة التي أسهمت في ظهور علم الأسلوب، وأمدته بأسباب وجوده ووضعت لبناته الأساسية (26)، لكنها لا تعدوا أن تكون بديلا في غير عصره وأوانه، فاتهمت عند الكثير منهم بالجمود والقصور وعدم مواكبة الحركة الإبداعية الراهنة، ومن أبرز الغربيين الذين تبنوا هذا الحكم الناقد الفرنسي (رولان بارط) الذي يصفها ـ أي البلاغة ـ بالكلام عن الكلام، أو حديث اللغة عن نفسها (27)، ومن العرب المحدثين من أمثال: عبد السلام المسدي ، وصلاح فضل, وشكري عياد ثم أحمد درويش الذي اتهم البلاغة بالقصور عن تلبية حاجات الأجناس الأدبية التي ينتجها الأدب العربي المعاصر؛ كالشعر الحديث، والقصة، والرواية (28)، إلا أنهم وفي مواقف مغايرة نسبيًا لم يغفلوا فضل البلاغة، ودورها في وضع أسس علم الأسلوب، فهذا (رولان بارط) يقرّ بفضل البلاغة القديمة في بلورة بعض الأشكال البلاغية، وتبنيها للأسلوب، كما يرى بعض الباحثين العرب أنّ الأسلوبية الحديثة لا تنال من التراث البلاغي شيئا، إذ هو فيه بعض ما فيها، ومن ثم تطلع هؤلاء إلى البلاغة

القديمة برؤى جديدة تؤصل لمنهجيتها الرحبة في ضوء هذا الرافد الجديد والحقيقة ـ كما يراها آخرون ـ أنّ الأسلوبية أخذت موضعا متميزا إلى حد كبير على المستولى التنظيري ، في حين لم يتحقق لها ذلك الجانب التطبيقي الذي زخرت به البلاغة القديمة ((وإن كان ثمة تجارب جادّة ثرية ولكن هناك تطبيقات متواضعة لم تأخذ من التحليل الأسلوبي سوى أسمه وبعض مظاهره من منطلق اللحاق بالجديد ليس إلا...)) (29).

خطاب الأسلوب واللغة الوصفية:

أماّ من أهم المفاهيم المستجدّة، والتي ساعدت على النظر إلى اللغة نظرة وصفيّة، وموضوعية تخرجها من قالبها السكوني إلى القالب الوظيفي الإستعمالي مفهوم الانزياح (lècart)؛ أو العدول اللغوي الجمالي عن المعيار الذي فرضته اللغة الوصفية, وهو مبدأ شكلي جمالي يرتبط بالخطاب الأدبي, ومفهوم الحَدْس (conjoncture)؛ أو القدرة والبراعة النقدية عند الناقد الأسلوبي في تلقف الظاهرة اللغوية ضمن الخطاب الإبداعي، وهما حصيلتان أو ثمرتان من ثمرات الجهد الأسلوبي الحديث كفيلتان ـ عند بعض الأسلوبين ـ في التفريق بين اللغة المعيارية الواقعة تحت ضغط النحو والبلاغة، واللغة الوصفية الواقعة تحت ضغط وفرضيات الواقع الإبداعي السائد .

أ ـ الأسلوب والانزياح:

فالانزياح أو العدول من المفاهيم النقدية الحديثة التي ارتبطت بالحركة الإبداعية والنقدية في مجال علم الأسلوب، وبوساطته تفسر بعض الظواهر اللغوية الجامحة عن النمط السائد والمألوف، ويعرف

الانزياح على أنّه ((انحراف الكلام عن نسقه المألوف، وهو حدث لغوي يظهر في تشكيل الكلام وصياغته، ويمكن بوساطته التعرف إلى طبيعة الأسلوب الأدبي، بل يمكن اعتبار الانزياح، هو الأسلوب الأدبي ذاته)) (30).

إنّ اكتشاف الانزياح في الخطاب اللغوي يشكل جانبا مهماً من جهد الناقد لاستكشاف الممتع الذي يخرق أفق الانتظار(latente déçue)، ويمكنه من رصد الحالات الذهنيّة وفاعليتها في إحداث الجديد في لغة الأدب لأن((..الإثارة الذهنيّة ـ فيما يقوله سبتزر ـ التي تنحرف عن المعتاد القياسي في حياتنا الذهنيّة لا بد وأن يكون لها انحراف لغوي مرافق عن الاستعمال العادي)) (31) ويرى المتتبعون للحركة الأسلوبية أنّ مفهوم الانزياح من المفاهيم الرئيسة التي أثرت البحث الأسلوبي، ففي ضوئه يمكن إعادة وصف الكثير من التحليلات البلاغيّة وفي التراث العربي القديم نفسه مسارب لمفهوم الانزياح (العدول)، وعلى الرغم من عدم استخدام هذا المصطلح، أو تحليل مكوناته إلا أنّ ذلك لم يمنع من الإحساس الطبيعي بالفارق بين أسلوب وآخر؛ ففي الدراسة القرآنية إجماع على أنّ أسلوب القرآن خارج عن المألوف من كلام البشر، أمّا في الدراسة البلاغيّة العربيّة فإنّ آراء البلاغيين التي تندرج تحت الانزياح يمكن أن تنحصر في ثلاثة محاور وهي (32):

ـ التبديل أو تغيير الموقع ؛ومن ذلك التقديم والتأخير، والقلب أو العكس.

ـ الحذف أو إسقاط عنصر من عناصر الغرض البلاغي.

ـ الزيادة أو إضافة في وحدة لغوية لغرض بلاغي آخر.

فهـذه المظاهـر وغيرهـا تعـدّ مـن وجـوه وحـالات الانزيـاح ذات الأبعـاد الجماليّـة أو البلاغيّـة الخاصـة التـي تنحـرف عـن النمـط اللغـوي الثابـت.

يلجـأ الأسـلوبيون ـ عـادةً ـ في رصـد مفهـوم الانزيـاح، والتعـرف عليـه دون الخروقـات الأخـرى مـن خـلال وضـع بعـض الضوابـط التقنيـة التـي تمكنهـم مـن ضبطـه وتحديـد قيّمـه الجماليـة، ومنهـا:

ـ التعـرف الحقيقـي عـلى السـياق الأدبي والثقـافي للخطـاب موضـوع التحليـل، ومـن ثمّـة تحديـد كل الخروقـات اللغويـة البـارزة فيـه، ودراسـتها عـلى أسـاس انزياحـات ذات أبعـاد جماليّـة.

ـ عـدم تسـليط أي انطباعـات وأطروحـات نقديـة حديثة عـلى خطابات قديمـة لئـلا يقـع الناقـد في خطـأ الإضافـة للـشيء الجديـد عـلى القديم.

ـ عـدم إغفـال أي انحـراف أسـلوبي لأي وحـدة لغويّـة مهـما كانـت بسـيطة، وتتبـع وجوههـا وتطورهـا في إطارهـا اللغـوي والثقـافي.

ـ التركيـز عـلى الإنزياحـات اللغويـة المفاجأة وغـير المتكـررة (العفوية)، لمـا لهـا مـن أهميّـة قصـوى أثنـاء التحليـل، فيهـا يتـم الوصـول إلى التشـبع الأسـلوبي لـدى المتلقـي.

ـ التفريـق في الأهميّـة بـين الإنزياحـات الأسـلوبيّة الخاصـة (الفرديـة)، و الإنزياحـات الأسـلوبيّة العامـة التـي يكتـب لهـا الـدوام والشـيوع ، فتغـدو بمـرور الزمـن قاعـدة أسـلوبية تمييـز اتجـاه أو مدرسـة خاصـة ولـو مـن قبيـل الخطـأ الشـائع

ـ مراعـاة أبعـاد أي انزيـاح أسـلوبي (نفسـيّة /فنيّـة / فكريّـة)، ورصـد علاقاتـه المختلفـة بأنسـاق الخطـاب ومسـتوياته لتحقيـق شـمولية

الطـرح، و الابتعـاد عـن طابـع التجـزيء أو الفصـل الـذي اتسـمت بـه البلاغـة القديمـة .

ب ـ الأسلوب والحَدْس:

تشـترط بعـض الاتجاهـات الأسـلوبيّة الحديثـة؛ ومنهـا الاتجـاه النفسي عـند(ليـو سبتزر) توافـر الناقـد الأسـلوبي عـلى بعـض القـدرات الذاتيـة، وأهمهـا الحـدس النقـدي، أو الـذكاء الفطـري في تلقـف الظاهـرة الأسـلوبيّة، والتفطـن لهـا مهـما كانـت بسـاطتها أو درجـة تمويههـا بالخطـاب الأدبي، ولا يمكـن لهـذه القـدرة أن تتوافـر إلا في القلـة مـن النقـاد العُمـد (المثاليـون) ، فـإذا أقررنـا أنّ اللغـة مهـما كانـت ليسـت نظامًـا هندسـياً محكـماً ولـو كانـت كذلـك لتوقفـت الحيـاة وخلـت مـن الإبـداع ، ومـا مـن لغـة إلا وفيهـا فجـوات ومخالفـات، فإننـا نقـرر مـن جانـب آخـر أنّ مقاييـس النقـاد تختلـف مـن فـرد إلى آخـر، فـإذا سـلمنا بـأنّ هنـاك مقاييـس عامـة في اللغـة عنـد طائفـة كـبرى مـن النقـاد، فـإنّ بعضهـم يمتلـك مقاييـس خاصـة يتوصـل إلـيها مـن طريـق الحدس, ولقـد أكـد سـيبويه(ت180 هــ) نفسـه هــذا المعنـى في التفريـق بـين قيـاس النحويـين وقــياس أصحـاب اللغـة ((...بـل نجـده يـجنح لأصحاب اللغـة مُبينـاً أنّ قــياسهم ـ وإن لم يصرحـوا بـه ـ أسـلم من قيـاس النحويين وذلـك في بـاب إضـمار المفعولـين اللذيـن تعـدّى إليهـما فعـل الفاعـل..)) (33) ومنـه فالحـدس في نظريـة الأسـلوب يعـدّ مـن قبـل المقاييـس الخاصـة لـدى الناقـد المتمكـن ، ولقـد أشـاد اللغـوي النمسـاوي (ليـو سـبتزر) بهـذه القـدرة وعزاهـا إلى التـذوق الشـخصي، فهـو يحـدد نظـام التحليـل بمـا يسـميه (منهـج الدائـرة الفيلولوجيّـة)؛ إذ تبتـدئ هـذه الدائـرة بالقـارئ الـذي يتأمـل الخطـاب كـما يصـل إلى شيء في لغتـه يلفـت نظـره وانتباهـه مـن طريـق الحـدس، ثـم يتأمـل هـذا اللافـت

للنظـر عـبر قـراءة جديـدة مدعمـة بشـواهد أسـلوبيّة أخـرى تكـون بمثابـة الجزئيـات التـي تدعـم الـكل ؛ أي تدعـم مـا يتوصـل إليـه عـبر الحـدْس (34)، وبذلـك يتـم للناقـد كشـف جميـع الانحرافـات الأسـلوبيّة البسـيطة منهـا والـمركبة ويـتاح لـه الـكشف عـن شـخصية الكاتـب نفسـه مـن خـلال التعاطـف المبـاشر مـع نصّـه وذاتـه في سـبيل تحقيـق هـدف هـذا العمـل النقـدي عـلى المسـتوى الكفـاءة والأداء.

حوصلة:

فـما مـن شـك وبعـد هـذا التحليـل والطـرح الوصفـي لموضـوع الخطـاب الأدبي المعـاصر ومكونـات ومسـتويات اللغـة و خصائـص الأسـلوب يمكننـا أنّ نحكـم جازمـين بوجـود علائـق وطيـدة ، ومتأصلـة بـين مفاهيـم، ومضامـين اللغة بــمستوييها السـكوني، والمتحـرك وموضوع ومظاهـر الأسـلوب المختلفـة عنـد النقـاد واللغويـين الأوائـل والمتأخريـن منهـم، ولا يمكننـا في هـذا المقـام إلا أن نقـرّ بالجهـد الـذي قدمـه العـرب الأوائـل عـلى المسـتوى التقعيـدي ، والتأسـيسي لمفهـوم الأسـلوب في ظـل البلاغـة العربيّـة , و ترسـيم معالمـه الأولى رغـم ضغـوط الوسـط الثقـافي والأدبي واللغـوي، كـما لا نغفـل الجهـد الغـربي في هـذا الميدان ومـا أتاحه للوسـط النقـدي عمومـا مـن أطروحـات فكريـة، ومنهجيـة سـاهمت في تحريـك وتنشـيط الفكـر النقـدي نحـو خلـق آفـاق جديـدة للبحـث الأدبي واللغـوي عمومـا والبحـث الأسـلوبي خصوصـاً .

الهوامش :

1 ـ رابـح بوحوش،اللسـانيات وتطبيقاتهـا عـلى الخطـاب الأدبي،دار العلـوم النـشر، الجزائـر، *2006* م،ص*24* .

2 ـ ينظر:نـور الديـن السّـد ،الأسـلوبيّة وتحليـل الخطـاب،ج*1* ،دار هومة،الجزائـر،*1997* م ،ص*216* .

3 ـ المرجع نفسه، ص223 .

4 ـ ابـن منظور،لسـان العرب،المجلـد الأول(أ،ب) دار صـادر، ط1 ،لبنـان،1990 م,ص361.

5 ـ المصدر نفسه،المجلد السابع،ص 97 .

6 ـ ينظر:خـيرة عون،سـمياء الـسرد والخطـاب، مجلـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة،ع6 ،جامعـة باتنـة، الجزائـر،2000 م ، ص 46 .

7 ـ ينظـر: فرحـات بـدري الحربي،الأسـلوبية في النقـد العـربي الحديـث، المؤسسـة الجامعيـة للدراسـات ،ط1 ،لبنـان،2003 م، ص 39 ـ 40 .

8 ـ ينظر: المرجع السابق، ص 40 .

9 ـ ينظر:نور الدين السّدّ الأسلوبية وتحليل الخطاب،ج2 ،ص 31 .

10 ـ بوجرانـد ،النـص والخطـاب والإجـراء،(ت) تمـام حسّـان,عالم الكتـب، ط1 ، مـصر،1998 م،(مقدمـة المترجـم).

11 ـ ابن منظور،لسان العرب، مج الأول،مادة (سلب)، ص 473 .

12 ـ ينظـر: شـكري عيّـاد، مبـادئ علـم الأسـلوب، انترناسـيونال بـرس، ط1 ، 1988 م ، ص18 .

13 ـ ينظـر: سـتيفن أولمـان، دور الكلمـة في اللغـة ،(ت) كـمال بشر،مكتبـة الشـباب ،مـصر،1975 م ، ص163 .

14 ـ ينظـر: عبـد السـلام المسـدي ، الأسـلوبية والأسـلوب، الـدار العربيـة للكتـاب، تونـس،1977 م، ص57 .

15 ـ فتـح اللـه أحمـد سـليمان ، الأسـلوبية ، مكتبـة الآداب,مـصر، 2004 م ، ص16 .

16 ـ فرحات بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث، ص15 .

17 ـ ينظر: سعد مصلوح ، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية،دار الفكر العربي،ط2 ،مصر،1984 م,ص 26 ـ 28 .

18 ـ محمد كريم الكواز ،علم الأسلوب،منشورات جامعة السابع من أبريل ،ط1 ,ليبيا،1426 هـ ،ص 57 .

19 ـ ينظر: المرجع نفسه ،ص 58 ـ 61 .

20 ـ ينظر : جمال محمد مقابلة ،الرونق في النقد العربي القديم (مقال)، عالم الفكر ،ج3 ، ع 1 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 2001 م، ص65 .

21 ـ ينظر : محمد كريم الكواز ،علم الأسلوب ، ص 25 ـ 26 .

22 ـ ينظر : عدنان حسين قاسم ، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي ،ط1 ,دار ابن كثير/مؤسسة علوم القرآن ، عجمان / دمشق،1992 م ،ص 192 .

23 ـ المرجع نفسه ،ص 171 ـ 172 .

24 ـ ينظر المرجع نفسه ،ص63 .

25 ـ أحمد طاهر حسنين ، الأسلوبية العربية دراسة تطبيقية،ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية ،مصر ، 2000 م، ص 132 .

26 ـ جميل عبد المجيد ،بلاغة النص ، دار غريب ، مصر ، 1999 م,ص 12 .

27 ـ صلاح فضل ، علم الأسلوب ، دار الأفاق ، ط1 ، لبنان، 1985 م،ص152 .

28 ـ أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث ، دار غريب ، مصر ، 1998 م، ص18 .

29 ـ عبد العاطي كيوان ، الأسلوبية في الخطاب العربي، مكتبة النهضة المصرية، ط1 ، مصر ، 2000 م، ص09 .

30 ـ نور الدين السّد ، الأسلوبية وتحليل الخطاب،ج1 ، ص 179 .

31 ـ رنيه ويليك /أوستن وارين، نظرية الأدب ،(ت)، محي الدين صبحي،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان ،1985 م، ص 189 .

32 ـ ينظر : محمد كريم الكواز ، علم الأسلوب، ص 92 .

33 ـ المرجع نفسه ،ص 39 ،نقلا عن الكتاب لسيبويه ،ج1 ، ص 383 .

34 ـ حسن ناظم , البنى الأسلوبية ،المركز الثقافي العربي، ط1 ، الدار البيضاء /بيروت 2002 م،ص36 .

أميرة منصور
جامعة ورقلة

أهمية الصورة في تعليم مسائل الصرف العربي وتقريبها
دراسة في مُقرّر الصّرف للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي
صياغة جديدة لاكتساب أكيد

الملخص/

يطرح هذا المقال تصوّرا جديدا، يقوم في أساسه على مبدأ الصورة في تعليم مسائل الصرف العربي وتعلّمها؛ تلك الموجهة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مرحلة تحتاج إلى كثير من العناية والدقة والحذر في نقل المفاهيم والمعارف الصرفية وتقريبها من المتعلمين.

سنحاول هنا أن نبرز مميزات الصورة بوصفها وسيلة فعّالة في التعلّم والاكتساب اللغوي والمعرفي، ونوجّه إلى كيفية انتقائها وأهمية حضورها في تطبيق الدروس، لاسيّما في الأطوار الأولى من التعلّم، بالنظر إلى عدم قدرة المتعلمين في هذا المستوى على استيعاب التفاصيل.

Résumé

Cet article présentera une nouvelle conceptualisation qui repose essentiellement sur le principe de l'exploitation de l'image dans l'enseignement/apprentissage des thèmes et notions de la morphologie arabe destinée aux élèves du primaire (troisième année), un cycle qui nécessite beaucoup d'attention, de précision et de prudence pour la transmission des concepts et le rapprochement des connaissances aux apprenants.

Nous tenterons ici de démontrer les caractéristiques de l'image en tant qu'un moyen efficace de l'acquis/ appren-

tissage autant linguistique que cognitif. Nous essayerons également d'orienter à la façon de sa sélection, et à l'importance de sa présence dans la pratique des cours ; faire rassurer sa présence importante dans l'application des cours; notamment dans les premières phases de l'apprentissage, vu l'incapacité de l'élève à ce niveau à pouvoir assimiler et saisir les détails.

1-علم الصرف، أهميته وحاجة المتعلم إليه في تعلّم العربية :

أكـد اللغويـون قديمـا وحديثـا أهميـة الـصرف في اللغـة؛ وأظهـروا ثمـرة تعلّمـه، قـال ابـن جنـي في المنصـف مبيّنـا أنّ كثـيرا مـن أهـل اللغـة وقـع الخطـأ في كتبهـم، بسـبب قلـة معرفتهـم بضوابـط هـذا العلـم: «... ولهـذا مـا لا تـكاد تجـد لكثـير مـن مصنفـي اللغـة كتابـا، إلاّ وفيـه سـهوا وخلـلا في التصريـف، وتـرى كتابـه أسـدّ شيء فيـما يحكيـه، فـإذا رجـع إلى القيـاس وأخـذ يـصرّف ويشـتق؛ اضطـرب كلامـه وخلّـط، وإذا تأملـت ذلـك في كتبهـم، لم يكـد يخلـو منـه كتـاب إلاّ الفـرد، ويتكـرّر هذا التخليـط عـلى حسـب طـول الكتـاب وقـصره، وليـس هـذا غضـا مـن أسـلافنا ولا توهينـا لعلمائنا...وإنّمـا أردت بذلـك؛ التنبيـه عـلى فضـل هـذا القبيـل مـن علـوم العربيـة، وأنّـه مـن أشرفـه وأنفعـه »[2]

أمّـا المحدثـون ممـن هـو عـارف بأحـوال العربيـة وقضاياهـا، فيرون في الـصرف أيضـا أهميـة خاصـة، فبـه وحسـب، تُعـرف صيّـغ الكلـم العـربي، وتحلّـل أجـزاؤه وحروفـه، فيُعـرف مـا فيهـا مـن محـذوف أو زائـد أو تقديـم أو تأخـير، فيُعمـل المتعلّـم والمتكلّـم لسـانه عـلى تجنّـب اللحـن؛ بضبـط تلـك الصيّـغ؛ وحسـن اسـتعمالها أي: لا يكتمـل ضبطـه إلاّ بحسـن توظيفهـا ومجـاراة القيـاس عليها.وبتجنـب الإخـلال بفصاحـة الـكلام[3]

يقـول محمـد محـي الديـن عبـد الحميـد في السـياق نفسـه:«والحق أنّ علـم الـصرف أحـقّ علـوم العربيـة بـان نعنـى بـه وننكـبّ عـلى دراسـته ولا ندّخـر وسـعا في التـزوّد منـه، ذلـك بأنّـه يدخـل في الصميـم مـن الألفـاظ العربيـة و يجـري منهـا مجـرى المعيـار والميـزان، وعـلى معرفتـه وحـده المعـوّل في ضبـط الصيّـغ ومعرفـة تصغيرهـا والنسـبة إليهـا، وبـه وحـده يقـف المتأمّـل فيـه عـلى مـا يعـتري الكلـم مـن إعـلال أو إبـدال أو إدغـام، ومنـه وحـده يعلـم مـا يطّـرد في العربيـة ومـا يقـلّ ومـا ينـدر ومـا يشـذّ مـن الجمـوع والمصـادر والمشـتقات؛ وبمراعـاة قواعـده تخلـو مفـردات الـكلام مـن مخالفـة القيـاس التـي تخـلّ بالفصاحـة وتبطـل معهـا بلاغـة المتكلمـين» (4)

يتبـيّن لنـا مـن ذلـك أنّ قـراءة الكلـمات قـراءة صحيحـة؛ أو نطقهـا عـلى نحـو صحيـح، عـماده إذا، معرفـة بنيـة الكلمـة أي: وزنهـا ونوعهـا وجنسـها وتجرّدهـا مـن الزوائـد أو زيـادة حـروف عليهـا؛ ومعرفـة الحـروف المحذوفـة مـن المثبتـة فيهـا؛ والمبـدل مـن الحـروف والمقلـوب منهـا والمعلـول.

ويمكـن تحقيـق هـذه المعرفـة الصرفيـة ضمـن مباحـث الأفعـال؛ وتقسـيمها إلى مجـرد ومزيد؛ وفي إسـناد الفعـل إلى الضمائر، والاشـتقاقات التـي يقبلهـا الفعـل والاسـم؛ والتفريـق بينهـا، حتّـى نتجنّـب الخطـأ في قـراءة الصيّـغ المتشـابهة في الشـكل مـن مثـل: صيّغ:[مُتقِن]و[متقَـن] و[مِتْقَـن] وفي تصريـف فعـل الأمـر؛ وغيرهـا مـن الأخطـاء التـي يقـع فيهـا المتعلّمـون والمتخرجـون خاصـة؛ وبعـض الناطقـين باللسـان العـربي الفصيـح عامـة، لأنّهـم لا يعتنـون بالمعرفـة الصرفيـة العنايـة الكافيـة.

إنّـه إذا اسـتقامت للمتعلـم تلـك المعرفـة، فإنّـه يكـون قـد اكتسـب معرفـة عميقـة ببنيـة* الكلمـة العربيـة، وهـي كفايـة معرفيـة لغويـة

فرعيـة مختزنـة في ذهنـه، يرجـع إليهـا كلـما أعوزتـه الحاجـة في كلامـه المنطـوق خاصـة، لأنّ أكـثر مـا يظهـر الخطـأ في تصريـف الكلـمات وضبطهـا، هـو: الممارسـة الشـفوية.

ولا يصـل المتعلـم إلى اكتسـاب هـذه المعرفـة، إلاّ بعـد مراحـل مـن تعلّمـه؛ ولكـن المراحـل الأولى هـي أهمهـا جميعـا.

كـما أنّ القـدرة (الملكـة) عـلى تحويـل الكلمـة إلى صيّـغ مختلفـة وتقليبهـا في أوضـاع متباينـة ممكنـة لتبليـغ غـرض مـن أغـراض المتكلـم؛ دليـل عـلى كفايـة صرفيـة وظيفيـة يمتلكهـا الناطـق، كـما في قولـك مثـلا: صَـدَقَ[5] مُحَمَـدٌ القَـوْلَ- يَصْـدُقُ مُحَمَـدٌ القَـوْلَ- يَـا مُحَمَـد، أَصْـدُق القَـوْلَ- مُحَمَـدٌ صَـادِقٌ القَـوْلَ أو مُحَمَـدٌ صَـادِقٌ قَوْلُـه- مُحَمَـدٌ صِدّيـقٌ أو محَمَـدٌ صَـدُوقٌ- مُحَمَـدٌ مُصَـدَّق قَوْلَـه- صَـدّقَ مُحمَـدٌ القَـوْلَ...

إنّ تأليـف هـذه الصيّـغ أو البنيـات انطلاقا من البنية الأولى(الأساسـية) وهي:الفعل[صَـدَقَ]، تأليفـا صحيحا، يدلّ عـلى اقتدار صرفي.

أمّـا تطويـع هـذه البنيـات لأغـراض يـوّدّ المتكلّـم إقرارهـا عـن شـخص محمـد في كل مـرّة، مـن إثبـات الصدق في قولـه في المـاضي، أو النصـح لـه بالصـدق في القـول بالأمـر؛ مسـتقبلا، أو إقـرار صدقـه في الحـاضر؛ أو إثبـات صدقـه لفـترة عارضـة، أو إثبـات كـثرة صدقـه فيـما يقـول في كل الأحـوال، فهـو كفايـة اتصاليـة، يقـول محمـد محـي الديـن عبـد الحميـد في بيـان فائـدة تعلّـم الـصرف ومسـاهمته في تحقيـق الكفايتين:«ومتى درسـت علم الـصرف أفـدت عصمـة تمنعـك مـن الخطـأ في الكلـمات العربيـة وتقيك من اللحـن في ضبـط صيغهـــا، وتيـسرّ لـك تلويـن الخطـاب ...»[6]

لقـد اتفـق النحـاة القدامـى؛ ورأى المحدثـون مثلهـم، أنّ علـم الـصرف مـن أجّـل علـوم العربيـة موضوعـا؛ وأعظمهـا فائـدة، قـال جـلال الديـن السـيوطي:«... فمـن فاتـه التصريـف، فقـد فاتـه المعظـم»[7]

فالـصرف إذن عـماد اللغــة وميــزان ألفاظهــا بنــاء وتخريجــا، يُميّــز صحيحهـا مـن فاسـدها ومقبولهـا مـن شـاذها ، عمـلا بأصـول اللغـة ومـا تسـمح بـه أقيسـتها وقوانينهـا.

1-1 -الكفاية الصرفية (8)Compétence morphologique

جـاء في المنجـد في اللغـة والأدب والعلـوم: «الكفايــة لغــة: مـا يكفـي ويغنـي عـن غـيره، يقـال: (الكَفـيُّ والكُفـيُّ والكِفـيُّ) يقـال رجـل كفيُّـك من رجـل، أي حسـبك مـن رجـل، أي: رجـل كافيـك لا حاجـة لـك إلى غـيره»[9]

فالكفايـة إذن مـن الاكتفـاء، والإشـباع، وكأنّ المتعلـم قـد حصـل لـه إشـباع أو تشـبّع في معرفـة مـا، أي: قـد تشـرّبهـا واكتفـى منهـا ومـمّا يخصّهـا؛ حتّـى تمثّلهـا تمثّـلا تامـا، فصـار يسـتحضرها عـن سـليقة في مقامهـا.

وفي الـصرف، تنحـصر هـذه الكفايـة في معرفـة أبنيـة الكلـم العـربي، ومـا يطـرأ عليهـا مـن تغيـيرات بالزيـادة أو الحـذف أو التعديـل، انطلاقـا مـن تمثّـل ذهنـي مجـرد للميـزان الـصرفي (أوزان الفعـل وحركاتـه وصيّـغ الاســم و احتمالاتــه) وخاصيــة الاشــتقاق والإمكانــات التــي تتيحهــا بالزيـادة إلى الكلـمات.

ويمكـن أن يتمثـل المتعلّـم هـذه الكفايـة، بجملـة مـن المكتسـبات، هـذه بعضهـا:

- معرفة آليات الاشتقاق الممكنة في العربية.

- كيفية الوصول إلى الجذر الثلاثي أو الرباعي.

- معرفـة أزمنـة الفعـل ودلالاتهـا وأهميـة الحـركات في تمييـز الأبنيـة الصرفيـة.

أخيرا فإنّ مظهر تكامل الكفاية الصرفية-وهي فرع من فروع الكفاية اللغوية العامة- في الأداء اللغوي، لَيظهر في الحرص على أداء اللغة مشافهة وكتابة؛ أداء مطابقا لجميع القواعد الصرفية المتعارف عليها بين متكلميها المتمكنين.

2- الصورة في العملية التعليمية

2-1- أهميتها

تتمثل أهمية الصورة في العملية التعليمية؛ في كونها تحتل موضع البديل عن الخبرة المباشرة(10)لكي تسهم في توضيح المعاني والمفاهيم العقلية المناسبة للشيء موضع الدراسة، سواء أكان أمرا مجردا غير ملموس أو شيئا ماديا ملموسا.

إنّ هذا أبرز أوجه أهميتها، بالإضافة إلى أوجه أخرى، يمكن حصرها في:

• كونها عامل تشويق وتحفيز في التعلّم، بإثارة حماس المتعلمين وشدّ انتباههم.

• تعزّز الدافعية والاستعداد للتعلّم.

• تساعد على تخزين المفاهيم العلمية المجردة.

• وسيلة لتنمية قدرة المتعلمين على الملاحظة والتمعّن..

• أداة لتنمية قدراتهم على التفكير والتعبير والنقد واستنتاج الحقائق، أو ما يسمى بعمليات العلم: الملاحظة والاستدلال والاستنتاج والتفسير(11)

• وسيلة لتقريب المفاهيم، دون تكلّف مشقة إحضارها أو تمثيلها حقيقة .

• وسـيلة لتقريـب الأماكـن والأحـداث وأسـباب حـدوث الأشـياء ونتائجهـا، بـدلا مـن تكلّـف الانتقـال إليهـا كالتضاريـس المختلفـة في الطبيعـة أو الأماكـن البعيـدة.

• تعـرّف المتعلّـم بمظاهـر الحيـاة الماضيـة التـي يسـتحيل إحضارهـا الآن.

• توفّـر كثـيرا مـن الجهـد في التفكـير وفي تصـوّر الأشـياء أو المعـاني المجـردة وإدراك علاقـات الأشـياء والمفاهيـم، بعضهـا ببعـض.

• تساعد على بناء المقارنات في الذهن بأقل صعوبة.

• تساعد على استخلاص حقائق المعلومات المعطاة في الدرس.

• تسـاعد عـلى بنـاء المفاهيـم في الذهـن(12)– عـلى الأقـل المطلـوب تعلّمهـا-

2-2- مميزات الصورة التعليمية

تتميز الصورة التعليمية بـ:

- بعديها الأفقي والعمودي
- الألوان
- الحجم
- إخفاء التفاصيل
- الحدود الظاهرة

2-3- مزاياها

تعـدُّ الصـورة وسـيلة مـن الوسـائل التعليميـة، يفضّلهـا كثـير مـن المشرفـين عـلى عمليـة التعليـم، سـواء كانـت ملوّنـة أو غـير ملونـة، للأسـباب الآتيـة:

• قلة تكاليفها.

• سهولة تداولها مقارنة بوسائل مادية أخرى، مثل: المجسمات أو تمثيل المواقف.

• إمكانية استغلالها فرديّا وجماعيا في التعلّم.

• تحقّق إمكانية التعرّف على الواقع الذي يتعذّر نقله إلى قاعة الدراسة أو المخبر

• إمكانية استخدامها في مستويات وأعمار مختلفة.

• وسيلة جيّدة لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات في التعلّم (الذين يعانون تأخرا أو ضعفا علميا).

• مُسَاعِدة على ضبط السلوك داخل القاعة (الصف)، لأنّها تتوفر على عنصر المتعة والتشويق، يحبّها التلاميذ(13)

• مُسَاعِدة على المشاركة الفاعلة والإيجابية.

2-4- أنواع الصوّر المستغلّة في عملية التعليم

الصوّر عموما، أنواع كثيرة ومتنوعة، قد تكون :

• صوّرا كبيرة حائطية أو غير حائطية، كتلك التي تستغل في إنجاز نشاط المحادثة أو التعبير الشفهي، أو تكون مصغرة مرسومة أو مصوّرة مدمجة في الكتب التعليمية، لتوضيح معنى من المعاني. مرسومة باليد، تكون إمّا ملوّنة تلوينا زيتيا أو مائيا، أو قد تكون من نوع الأبيض والأسود، كما قد تكون مأخوذة عن طريق آلة تصوير(صوّر فوتوغرافية) وأكثر ما يشمله هذا النوع من الصوّر؛ صوّر لشخصيات تاريخية أو أحداث مهمة، حيث تصلح لتقريب الوقائع التاريخية وروادها.

• صـوّر في شـكل تخطيطـات موضّحـة لعلاقـة المفاهيـم والمعـاني بعضهـا ببعـض.

• صـوّر الخرائـط التوضيحيـة، تلـك التـي يسـتغلّها أكـثر، مجـال الجغرافيـا لتوضيـح التضاريـس المختلفـة.

2-5- كيف نختار الصوّر المناسبة للدرس

حتّـى تتحقّـق فائـدة مـن الفوائـد التـي أحصيناهـا آنفـا في عمليـة التعليـم والتعلّـم، يجـب القيـام بعمليتـين إجرائيتـين، هما:

• **البحث**

وهـو : أن نبحـث عـن الصـوّر المناسـبة، أي التـي تتطابـق تمامـا – إن وجـدت- أو تقـترب كثـيرا مـن المعنـى أو الـشيء موضـع التعلّـم.

نقصـد بعبـارة تقـترب كثـيرا، أي: يمكنهـا أن تفـي بالغـرض دون أن تتسـبّب في تخطئـة المفهـوم أو في تحريـف علاقـة مـن علاقاتـه مثـلا، ويكـون هـذا مسـموحا بـه، إذا تعـذّر عـلى المعلّـم؛ إيجـاد الصـورة المرغوبـة والمطابقـة لمـا يريـد إيصالـه للمتعلمـين.

• **الانتقاء**

قـد يعـثر المعلّـم عـلى طائفـة مـن الصـوّر التـي يمكـن أن تـؤدي غرضـه المنشـود، في تجسـيد مفهـوم مـن المفاهيـم أو تقريـب شيء مـن الأشـياء، وهنـا يسـتوجب عليـه أن ينتقـي أكـثر الصـوّر ملائمـة مـع غايتـه التعليميـة، تلـك التـي تتوفـر فيهـا شروط- قـد اتّفقـت عليهـا مراجـع منهجيـات التدريـس عـن طريـق الصـورة المرسـومة أو الصـورة التخطيطيـة- يمكـن أن نعددهـا في مـا يـلي :

- الوضوح
- الحجم المناسب
- المحتوى (المضمون) الصحيح والسليم.
- القبول، أي: ألا يطغى فيها العنصر الفني على الحقيقة.
- البساطة، أي: لا تتداخل فيها المعطيات؛ ولا تظهر فيها علاقات المعاني والأشياء معقدة غير مفهومة.
- عقلانية: ليس فيها من المبالغات التي تبعدها عن التصورات الحقيقية للأشياء أو المعاني، كأن نعطي تصوّرا معقولا عن أحجام الأشياء أو تقديرات المسافات، أو الألوان أو الأشخاص.
- ظهور مجال عرضها:ألاّ تكون صغيرة يصعب مشاهدة محتواها، وأن لا تكون كبيرة، تعزّز من انشغال المتعلمين بها، إيجابا أو سلبا، بمعنى أن تكون مناسبة يتسنى لكل المتعلمين مشاهدة المطلوب على اختلاف أماكن تواجدهم في القاعة.

3- قراءة في مقرّر الصرف للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

3-1- التعريف بالكتاب المدرسي المخصّص لهذا المستوى.

الكتاب بعنوان: **كتابي في اللغة العربية**

موجّه إلى مستوى: الثالثة من التعليم الابتدائي/ إشراف وتأليف: شريفة غطاس والأستاذين: الطاهر لوصيف ومفتاح بن عروس/ عائشة بوسلامة وسباح معلمة.

تصميـم الرسـومات والغـلاف: مجموعـة مـن أربعـة عنـاصر: زهيـة يونـسي، خالـد بلعيـد، فضلـة مجاجـي، كريـم حمـوم.

أمّا التصميم والتركيب، فـهو: لـ: فوزية مليك.

مصـادق عليـه مـن لجنـة الاعتـماد والمصادقـة للمعهـد الوطنـي للبحـث في التربيـة، طبقـا للقرار رقـم: 149/م،ع، المـؤرخ في: 14/03/2005

إصـدار وزارة التربيـة الوطنيـة، ديـوان المطبوعـات المدرسـية، سـنة: 2011-2012

يتبـع هـذا الكتـاب (ريـاض النصـوص) لهـذا المسـتوى بكتـاب مدعّـم ومكمّـل في اللغـة العربيـة، يـأتي في شـكل كـراس للتدريبـات في الأنشـطة التـي تـمّ تناولهـا في حصـة الـدرس، عنوانـه: **كـراس النشـاطات اللغويـة/** السـنة الثالثـة مـن التعليـم الابتـدائي.، بـالإشراف نفسـه، وتأليـف: عائشـة بوسـلامة، وسـباح معلمـة. أمّـا تصميـم الرسـومات والغـلاف، فـكان لــ: زهيـة يونـسي، بينـما التصميـم والتركيـب فـكان لــ: فوزيـة مليـك دائمـا.

يحتل محتوى هذا الكراس: 95 صفحة.

مصـادق عليـه مـن طـرف لجنـة الاعتـماد والمصادقـة للمعهـد الوطني للبحـث في التربيـة، التابـع لـوزارة التربيـة الوطنيـة، طبقـا للقـرار، رقـم: 369 م،ع المـؤرخ في: 04/05/2010 ، ديـوان المطبوعـات المدرسـية، سـنة: 2011-2012

يغطـي هـذا الكـراس المحـاور والوحـدات المبرمجـة في: (كتـابي في اللغة العربيـة)، خصّـص لـكل وحـدة ثـلاث صفحـات، ترمـي كل صفحـة منهـا، إلى بنـاء كفـاءة معينـة، يمكـن أن نقـرأ هـا كـما يـلي:

- فهـم نـص القـراءة فهـما جيـدا، أي بنـاء كفـاءة فهـم المكتــوب.

- التدريب على استعمال الصيّغ والتراكيب وتوظيفها، أي كفاءة توظيف الصيّغ والتراكيب في وضعيات مختلفة.

- تدريبات كتابية، أي: كفاءة تحرير نص قصير ومنسجم وسليم من الأخطاء اللغوية والإملائية.

3-1-1- قراءة في منهجية تأليف «رياض النصوص» وأهدافه التعليمية

يتضمن الكتاب في مستهله تقديما للمؤلفين، يوضّحون فيه، النقاط الآتية:

- أنّ الكتاب جاء استجابة لخط الإصلاح التربوي الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية.

- أنّه جاء وفق البرنامج الرسمي الذي وضعته الوزارة.

- جاء مبنيا على منهجية المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

- يندرج ضمن سلسلة سميّت: رياض النصوص، لأنّه يمثّل ريّاضا من النصوص المتنوعة.

- يمثّل نقطة انتقال حاسمة من مرحلة فكّ الرموز وقراءة النصوص القصيرة إلى التعامل مع نصوص أطول.

- تنطوي نصوصه على أبعاد جمالية وأدبية ووظيفية للغة.

- يحقّق ثراؤها المقاربة النصية التي ينصّ عليها المنهاج.

- تشـكّل النصـوص فيـه انطلاقـة كلّ النشـاطات اللغويـة: قـراءة، تعبـير، كتابـة.

- يمكّـن الكتـاب بما يحتويـه مـن مـادة لغوية، مـن إرسـاء الكفاءات الأساسـية.

- يراعــي الانســجام بــين كلّ النشــاطات، حيــث يســمح بالانتقـال مـن نشـاط إلى آخـر دون إحـداث قطيعـة في التعلّمات، مـما يسـاعد التلميـذ عـلى إدراك اللغـة ككلّ متكامـل يحقّـق التواصـل في الوضعيـات المختلفـة.

- أنّه وسيلة التلميذ لبناء استراتيجية القراءة الجيّدة.

- تـمّ تنـاول الظواهـر اللغويـة فيـه بكيفيـة مبسـطة جـدّا، لتحسـيس التلميـذ بهـا.

- لـه ميـزة خاصـة، تظهـر في إعطـاء الكتابـة بعـدا أكـبر. (تأخـذ بيـد التلميـذ مـن مرحلـة تنظيـم الورقـة إلى غايـة إنتـاج نـص كتـابي منسـجم) وهـذا مـبرّر عـلى أنّـه وضـع على أسـاس من نتائـج الدراسـات الحديثـة جـدّا** كـما يذكـر أصحـاب التقديـم.

2-1-3- قراءة في البناء الداخلي(محتوى الكتاب ووحداته)

يمتــد محتــوى الكتــاب عــلى 191 صفحة.ويــأتي هــذا المحتــوى في عـشرة محـاور، تضـمّ ثلاثـين وحـدة تعلّميـة، تشـمل كلّ وحـدة مجموعـة مـن النشـاطات؛ تسـتغرق أربـع صفحـات تتصدرهـا صفحتـي القـراءة والتعبـير الشـفوي ثـمّ صفحتـي توظيـف اللغـة.

كـما يشـتمل كلّ محـور عـلى مـشروع كتـابي في موضـوع مـا يحتـل صفحتـين بالإضافـة إلى صفحـة النـص التوثيقـي والوقفـة التقييميـة التـي يختتـم بهـما المحـور.

يـدرّس محتـوى كلّ محـور خـلال أسـبوع كامـل يسـمح باسـتغلال النـص اسـتغلالا منهجيـا مفيـدا [14]

ويختم المؤلفون تقديمهم للكتاب بالتأكيد على:

- الأهميـة القصـوى التـي تحتلهـا نشـاطات القـراءة والتعبـير والكتابـة، بوصفهـا كفـاءات متصّـل بعضهـا ببعـض ووسـائل لمعرفـة اللغـة كنظـام، متكامـل.
- أنّ هـذه الكفـاءات وسـائل لمعرفـة كيفيـة توظيـف اللغـة في وضعيـات حقيقيـة ولمقاصـد متعـدّدة.
- أنّ سـعيهم لتحقيـق التمكّـن الفعّـال مـن اللغـة، لـدى التلاميـذ هـو الهـدف الأوّل مـن وضـع هـذا الكتـاب.

2-3- قراءة في برنامج الصرف المقرّر على تلاميذ هذا المستوى

يتضمـن برنامـج الـصرف في هـذا المسـتوى، سـبعة مواضيـع [15] قـد أدرجـت في خانـة صيّـغ وظواهـر نحويـة، وتسـعة مواضيـع تصريفيـة مدرجـة في خانـة مسـتقلة، هـي خانـة الـصرف.

يمكن أن نوضّح هذا الإدراج في الجدول الموالي :

ما ورد من مواضيع الصرف في خانة صيغ وتراكيب نحوية***	ما ورد من مواضيع تصريفية في خانة الصرف.	
موضوع: الاسم موضوع: الفعل موضوع: المذكر والمؤنث موضوع المفرد والجمع موضوع: جمع التكسير موضوع: جمع المذكر السالم موضوع: جمع المؤنث السالم	كما أدرجت في الكتاب	كما نرى تعديلها
	هو– هي	ضمائر الغائب: هو،هي،هما،هم،هنّ
	أنا– نحن مع المضارع	إسناد ضمائر المتكلّم:أنا،نحن إلى المضارع
	السين– سوف	اقتران المضارع بـ: السين وسوف
	أنت،أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، مع الماضي	إسناد ضمائر المخاطب إلى الماضي/ أو: تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب
	استبدال الاسم بالضمير:هو،هي، هما، هم، هنّ	استبدال الاسم بالضمير الغائب
	استبدال الاسم بالضمير المتصل به، (ها)	استبدال الاسم بالضمير المتصل
	أنا، أنت، أنتِ، مع الماضي والمضارع	يحذف لا داعي لإدراجه****
	الضمير المتصل: ه،ها،ك،ك ي، ـه، ـــها، ـك، ـك	الضمير المتصل: ه، ي، ك
	فعل الأمر	فعل الأمر مع ضمائر المخاطب*****

وقـد وردت مواضيـع الخانـة الثانيـة مفصّلـة تفصيـلا، لا نـراه منهجيـا أو مسـاعدا عــلى رصـف المعرفــة المــرادة في ذهــن التلميــذ ولا عــلى تنظيمهـا التنظيـم الـذي يمكّنـه مـن اسـتحضارها في مـا بعـد.

وكان في الإمـكان إدراج تلـك المواضيـع، عـلى نحـو مجمـل ومنظّـم أكـثر، كـما نوضّحـه في الخانـة المجـاورة.

ونشـير هنـا إلى أنّـه قـد حصـل حـذف لبعـض الـدروس التـي كانـت مقـرّرة في التـدرج السـنوي، بمـا فيهـا بعـض مواضيـع الـصرف، حيـث وزّعـت وثيقـة الحـذف****** عـلى المعلمـين، بهـدف مراعـاة هـذا التعديـل الحاصـل في البرنامـج.

والمواضيع المحذوفة في نشاط الصرف، ستة، هي:

* أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم

* هو، هي، هما، هم

* أوظّف الضميرين المتصلين: ــــــه، ها

* أنا، أنتَ، أنتِ

* ي، كَ، كِ، ــــــه، ها

* أوظّف فعل الأمر.

3-3- قراءة في التوزيع والإدراج

- كان مـن المفيـد لـو ابتـدءوا بالفعـل قبـل الاسـم، ولكـن ربّمـا بـدءوا بالاسـم لسـهولته وعـدم ارتبـاط دلالتـه بزمـن معـيّن عكـس الفعـل.

- كانت الفائدة ستكون أكيدة لو برمجت الجموع السالمة أوّلا، ثم جمع التكسير، على اعتبار أنّ الجمع الأخير لا يمكن أن يكون على هيئة الجمعين الأوّلين، فهما مقدمة لمعرفة جمع التكسير ولا يمكن أن يكون العكس.
- برمجت المواضيع الصرفية المذكورة آنفا، في خانة عنونها: تراكيب وظواهر نحوية، بينما خصّصت خانة الصرف، لجملة من المواضيع التصريفية (إسناد الفعل الماضي والمضارع والأمر إلى الضمائر)، واستبدال الاسم بالضمير(ضمائر الغائب) واستبدال الاسم بالضمير المتصل. ولا ندري أساس هذا التوزيع، أي هذا الفصل بخانتين، لا تبرير لذلك في مقدمة الكتاب؟

3-4- ملاحظات على الدرس الصرفي المقدّم في هذا المستوى

أهم ما يمكن أن نلاحظه على دروس الصرف المبرمجة، من حيث طريقة عرضها وتطبيقها، ما يلي:

*يقوم الدرس على ثلاث خطوات رئيسة، هي: ألاحظ – أتذكّر – أتدرّب.

توازي هذه الخطوات، خطوات كان معمولا بها في الطريقة السابقة، وهي: النص أو الأمثلة/ الاستنتاج أو القاعدة/ التمرين أو التدريب.

*الاختصار في مضمون كل خطوة، والاختصار مظهر إيجابي، ولكن لا يجب أن يكون على حساب بعض المفاهيم الضرورية.

* اعتماد التدريبات على الإنشاء المكتوب، وذلك هو هدف الطريقة الجديدة، حيث تنشد تدعيم وتطوير ملكة الكتابة لدى

المتعلّم، ولكن يجب أن ننتبه أنّ تدعيم ملكة الإنشاء الشفهي، مهمة جدّا، حيث يمكن أن تكون الكتابة قائمة على مجرد الحفظ والنقل.

* توحي صيغة الإسناد إلى الأنا، أي إلى المتعلّم ذاته، من مثل: أتعرّف، ألاحظ، أتذكّر، أتدرّب، بإشراك المتعلّم في الفعل التعليمي، حيث لابدّ من إيقاظه ليبذل الجهد اللازم في تحصيل المعرفة، من خلال مخاطبة نفسه بهذه الصيّغ.

* تقوم عملية تعليم المسائل الصرفية، على مبدأ التجريد، في حين أنّ المتعلّم في هذه المرحلة، لا يزال محتاجا إلى الوسائل المادية المساعدة على تقريب المفاهيم وترسيخها.

* لا تجسّد كلّ الصوّر المرافقة للدروس، المفهوم الصرفي المطلوب تعلّمَه واستيعابه، وإنّما تجسّد معاني النص أو الفقرة التي يؤخذ منها المثال، على نحو ما نراه في صورة درس: جمع المذكر السالم[16]، والصورة المرافقة لدرس: جمع المؤنث السالم[17]، وتلك التي رافقت درس: المفرد والجمع[18]، أو لا تعكس سوى جزء من المعرفة الصرفية المطلوبة للتعلّم، مثل صورة درس: المذكّر والمؤنث[19]، وصورة درس: الفعل[20]

* لم يتعرّف التلميذ على اسم المعنى في الدرس الخاص بالتعرّف على الاسم، فكيف يتصرّف مع كلمة: (النهار)، في التدريب رقم: 3 وكلمة: (يوم)، في التدريب رقم: 1.

* لم يرد مثال عن فعل الأمر إلى جانب الفعل الماضي وفعل المضارع، في درس الفعل، وعدم إدراجه هنا، يرسّخ لدى التلميذ، أنّ الفعل يكون على هيئة [مَسَحَ] و[أَنْشُرُ]، أي ماضي ومضارع.

وإذا كان ذلـك بهـدف عـدم تكثيـف المعرفـة، وتجزئتهـا، فـإدراج فعـل أمـر واحـد كمثـال، سـوف يُخِّلَّ بمبـدأ التـدرّج في تقديـم المعـارف؛ وإيـراده في هـذا الموضـع، سيكون كافيـا للإلمـام بـأنّ الفعـل في العربيـة، إنّمـا يكـون عـلى صيغة:المـاضي أو المضـارع أو الأمـر.

وهـل تأخـير معرفـة فعـل الأمـر إلى نهايـة البرنامـج[21] وعـدم تقديمـه عـلى طريقـة المسـائل الأخـرى، سـيكون أكـثر فائـدة؟

* إنّ إشـكالية اسـم المعنـى تعـود مـن جديـد في درس المذكـر والمؤنث، وسـتطرح نفسـها دائمـا، مـادام التلميـذ لم يتعـرّف عليـه مـن قبـل، (في حينـه)، وعـدم معرفتـه، يسـاعد التلميـذ في التعـرّف عـلى النوعين(المذكـر والمؤنـث) عـن طريـق الشـكل الخارجـي، وليـس باعتبـار المعنـى، والدليل عـلى ذلـك المثـال الـوارد في التدريـب رقـم: 1 (البائعـة، البائـع) ومـا ورد في التدريـب، رقـم: 2 (طويـل، حفيـد، جميـل، كبـير، سـعيد، صغـير، مشـغول)، حيـث أنّ المطلـوب هـو: إضافـة تـاء التأنيـث التّـي تفـرّق بـين الاسـمين، وعليـه فـالإدراك هنـا، إدراك شـكلي لا مفهومـي.

* لمـاذا لم تـدرج أمثلـة عـن جمـع المذكـر السـالم وجمع المؤنث السـالم، في درس المفـرد والجمـع، حتّـى يرسـخ في ذهـن التلميـذ، أنّ مـا ورد عـلى هيئـة هذيـن الجمعـين هـو أيضـا جمـع، وحتّـى لا يُفاجـأ في مـا بعـد أن جمـع المذكّـر شيء وجمـع المؤنـث شيء آخـر، أي لمـاذا الاقتصـار عـلى إيـراد جمـع التكسـير؟ خاصـة أنّـه يُـورد في التدريـب رقـم: 1 كلمـة: (دجاجـات)؟

* لمـاذا يـورد أمثلـة في التدريـب عـلى جمـع المؤنـث السـالم في درس جمـع المذكـر السـالم (إيـراد كلمـة: (الدرّجـات)، وهـو لم يعـرّف التلميـذ بهـذا الأخير؟ فالتلميـذ هنـا معـرّض للتخليـط؛ بالإضافـة إلى أنّـه اضطراب بسـبب عـدم الالتـزام التّـام بمـا قـدِّم في الـدرس واسـتخلص للتذكّـر.

* المعرفة التي قدمت في درس المفرد والجمع، هي نفسها التي وردت في درس جمع التكسير، حيث لا توضّح في هذا الأخير، القرينة التي يميّز بها التلميذ جمع التكسير من جموع أخرى، وإنّما يوضّح فيه الفرق بين الاسم المفرد والجمع على غرار الدرس السابق المقدّم في الصفحة: 56

والسؤال المطروح هنا: كيف للتلميذ أن يتعرّف على جمع التكسير ويميّزه في مجموعة أسماء واردة على هذه الصيغة؟

*أمّا ما يمكن ملاحظته على التدريبات، فصياغتها اللغوية، حيث يتكرّر استعمال عبارة [في الجمع]، من مثل التدريب رقم: 3، ص: 56: (استخرج من الفقرة الثانية للنص ص: 54 الكلمات التي جاءت في الجمع)

والتدريب، رقم: 1، ص: 66: (أكتب هذه الكلمات في كراسك، وضع دائرة حول الكلمات التي جاءت في الجمع)

والتدريب، رقم: 1، ص: 74: (أكتب في كراسك الأسماء التي جاءت في جمع المؤنث السالم فقط).

*كان مفيدا لو جاء مطلب التدريب، رقم: 2 ، ص: 70 على هذا النحو: (أكتب في كراسك الأسماء الآتية، ثمّ حوّلها إلى جمع المذكر السالم) بدل: (أكتب في كراسك الأسماء الآتية، ثمّ حوّلها إلى الجمع)

وذلك حتّى يتكرّر التأكيد للتلميذ أنّ الأمر هنا يتعلق بجمع المذكر السالم وليس بجمع آخر، خاصة أنّ الكلمات تحتمل أن تردّ إلى جمع الإناث[22] وأنّ كلمة (بائع) يمكن جمعها على (باعة) وهو جمع تكسير كما ترى.

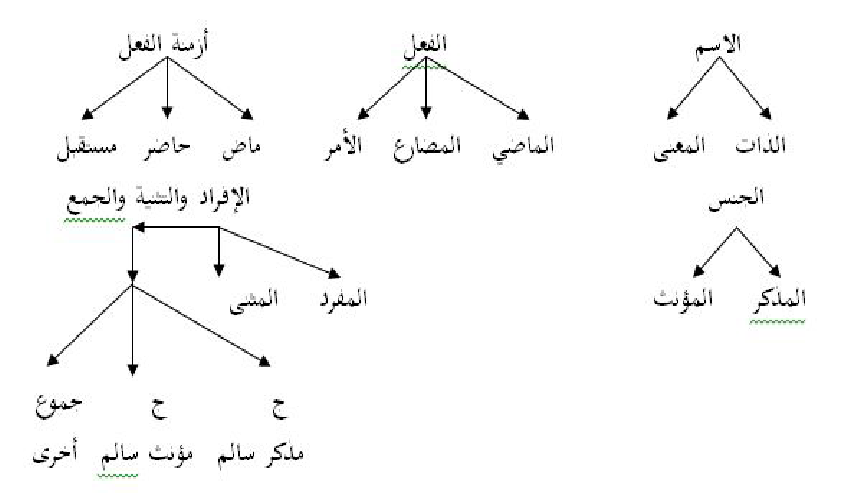
*نتساءل لماذا استعمال كلمة (أوظّف) في: أوظّف الضمائر: أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن؟ ما دام أنّ الأمر هنا يتعلق بتصريف الفعل مع هذه الضمائر وحسب، أي ليس هناك توظيف للضمير أو للفعل داخل جملة تامة، إذ الأمر هنا هو ملاحظة التغيير الذي يلحق الفعل عندما نسنده إلى ضمير من الضمائر، أي تغيير في صيغة الفعل وليس توظيف له أو للضمير.

ولماذا صياغة مطلب التدريب على النحو :

استعمل الضمائر: أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، مع الأفعال الآتية: قصر، فرح، صنع، بدل: صرّف الأفعال: قصر، فرح، صنع، مع الضمائر: أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، فهل الأمر يتعلق باستعمال الضمير أم بتصريف الفعل؟ خاصة أنّ الاستعمال أو التوظيف يقتضي وجود السياق.

لماذا عدم الالتزام بمصطلح: (صرّف) أو (أسند)، حتّى يدرج عليه التلميذ، ما دام أنّه سيصادف هذين المصطلحين خلال كلّ المراحل اللاحقة من تعلمه؟

4- نماذج من تعليم بعض المسائل الصرفية القاعدية



-1-1 تعلّم الفعل، أزمنته وأنواعه

لتعلّم أزمنة الفعل، وحتّى تُدْرَك معاني هذه الأزمنة جيّدا، لابدّ من هذه الصوّر التي سيستوعب عبرها (بالتمعّن فيها ؛ وبقليل من المساعدة) الطفل، معنى زمن الماضي وزمن الحاضر وزمن المستقبل، ويتعلّم بالمقابل أنواع الفعل: الماضي، المضارع، الأمر. ويتمكّن بعد ذلك من القياس عليها بضرب أمثلة كثيرة من وسطه المدرسي والعائلي.

وحتّى تُرسّخ هذه المعرفة الصرفية، لابدّ من أسئلة يطرحها المعلّم، تسمى بالأسئلة الاستيعابية؛ حتى تُقرّب من ذهنه هذه المعرفة في أبعادها الزمنية الثلاثة، وهي معرفة قاعدية في الصرف العربي، تنبني عليها كثير من المعارف الجزئية.

يمكن أن نتصوّر هذه الأسئلة مع أجوبتها، كما يلي :

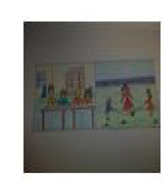


1 - ماذا يفعل عمر في الصورة رقم1 ؟
يمسح يديه بالمنشفة.
لماذا يفعل ذلك؟
لأنّه أنهى أكله.
المعرفة المراد اكتسابها، هي: أنهى أكله (الانتهاء من الأكل)
نتدرج في توصيل هذه المعرفة، بطرح السؤال:
متى أنهى أكله؟
الآن؟
لا
منذ قليل؟
نعم
كيف نسمي الزمن الذي فرغ فيه عمر من أكله؟
نسميه زمنا ماضيا
لماذا؟
لأنّه قد حدث وانتهى، أو لأنّه، قد انتهى حدوثه.

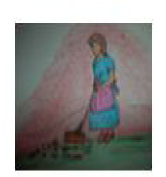
2 - ماذا يفعل منير في الصورة رقم 2؟
إنه يأكل.
هل يأكل الآن؟ في هذه اللحظة؟
نعم، إنّه يأكل الآن.
تأكيد زمن الأكل : يأكل الآن
المعرفة المرد اكتسابها، هي: القيام بفعل الأكل الآن(في الوقت الحاضر)
كيف نسمي هذا الزمن؟
نسميه: الزمن الحاضر
لماذا؟
لأنّ الفعل مازال يحدث، يحدث الآن، ومستمر في الحدوث حتى هذه اللحظة.



3 - ماذا يفعل نذير في الصورة رقم 3؟
يتكلم في الهاتف.
هل سيأكل بعد ذلك؟
نعم، سيأكل.
متى؟
سيأكل أو سوف يأكل بعد قليل.
كيف نسمي الزمن الذي سيحدث فيه الفعل بعد قليل؟
نسميه: زمن المستقبل
لماذا؟
لأنّ الفعل لم يحدث بعد، ولا يحدث الآن، ولكنه سيحدث لاحقا في زمن المستقبل.



أين كنّا البارحة؟
كنّا في الحديقة.
ماذا كنّا نفعل؟
كنّا نلعب
متى لعبنا؟
البارحة.
يُعقّب المعلّم على الصورة ويؤكد حصول الفعل(مع التلاميذ)
في الماضي بقوله :
البارحة لعبنا، أمّا اليوم فنحن ندرس
أو لعبنا البارحة وفرغنا من اللعب.
أمّا الصورة المجاورة، فهي صورة تعين على
استنتاج المعرفة المراد ترسيخها، وهي ليست مقصودة؛
لأخذ محتواها، فهي صورة مساعدة أو معينة؛
عبارة عن وسيط لا داعي لأن تطرح عنها أسئلة،
حيث يتوصّل إلى الاستنتاج :
أنّ البارحة لعبنا واليوم نحن ندرس.
كيف نسمي الفعل: لعبنا؟

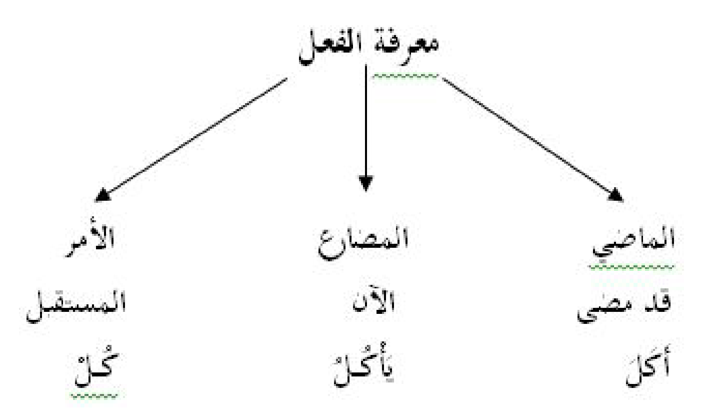


ماذا تفعل الأم في هذه اللحظات؟
تكنس الأرضية / تنظف المكان/ تجمع البقايا
من على الأرض بالمكنسة.
نتوصل إلى استنتاج نوع الفعل، بطرح السؤال:
كيف نسمي الفعل: تكنس، تنظف، تجمع؟
نسميه فعلا مضارعا أو أفعالا مضارعة

ماذا يفعل الرياضيون؟
يستعدون للدخول إلى الملعب.
هل دخلوا؟
لا
هل سيدخلون لاحقا؟
نعم، سيدخلون
ماذا طلب منهم المدرب؟
طلب منهم الدخول.
ماذا قال لهم؟
قال لهم : ادخلوا
نتدرج في طرح هذه الأسئلة، حتى نصل إلى نوع الفعل
كيف نسمي الفعل: ادخلوا؟
نسميه: فعل أمر.

- إذا فهم الطفل الإطار أو الحيّز الزمني الذي تحصل فيه الأفعال عادة؛ وإذا ترسّخت في ذهنه معرفة بأنّ الأفعال تحصل إمّا في حيّز الزمن الماضي أو حيّز الزمن الحاضر أو الزمن المستقبل، فإنّه لن يواجه صعوبة كبيرة في فهم أنواع الفعل في اللغة العربية؛ وسيصل بعد ذلك إلى استنتاج عدد أنواع الفعل في العربية التي تساوي عدد الأزمنة الموجودة، بل أكثر من ذلك سيفهم أنّ هذه الأنواع تطابق تلك الأزمنة، ويتم التوصّل إلى ذلك بمساعدة المعلّم طبعا.

- **الاستنتاج**



ملاحظة

نركّز على طرح السؤال بصيغة: ماذا يفعل؟ في كلّ مرة، لأنها الصيغة التي تعبّر أو توحي بالقيام بفعل معيّن، ومتى؟ لأنّها تستدعي الاستفسار عن الزمن الذي حصل فيه الفعل.

الصوّر التي سنعتمدها في تعليم هذه المعارف الصرفية ونطمح إلى تقريبها من ذهن الطفل المتعلم، هي صوّر يجب أن تكون مقبولة من حيث حجمها ومحتواها، لكي ترفق بالدرس في الكتاب المدرسي، فالتلاميذ سيرون هذه الصوّر في كتبهم، ويمكن أن تكبّر لتعرض على السبورة أولا دون رؤيتها في الكتاب، ثمّ العودة إليها بعد ذلك لمزيد من التمعّن فيها وفي المعاني التي نريد نقلها إليهم.

-2-1 تعلّم الاسم

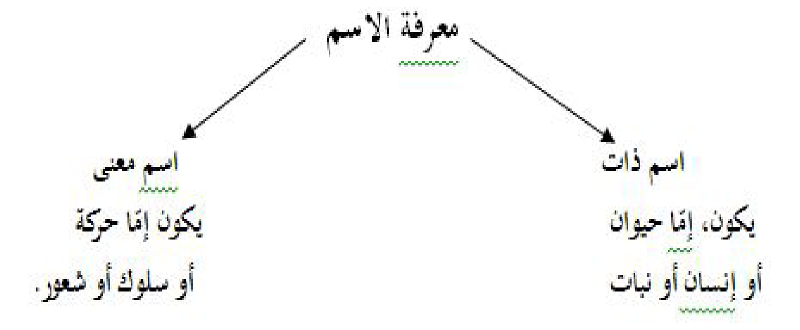
تمعّن في الصوّر الموالية.

نطرح السؤال، ما هذه؟ أو ما هذا؟

ونتدرج في السؤال بالإشارة إلى رقم الصورة.



- الاستنتاج



معرفة الاسم
اسم ذات
يكون، إمّا حيوان
أو إنسان أو نبات
اسم معنى
يكون إمّا حركة
أو سلوك أو شعور.

عـد إلى الصـوّر، اكتـب في الفـراغ الثـاني، مـا إذا كان محتـوى الصـورة، اسـم ذات أم اسـم معنـى.

لابـدّ أن نحـرص عـلى تفريـع السـهمين، حتّـى تترسّـخ معرفـة الاسـم بنوعيـه الموضّحـين.

نطلـب مـن التلاميـذ أن يعـدّدوا أسـماء لـذوات أخـرى حسـب المجـال أو الصنـف الـذي ينتمـي إليـه كل اسـم، فيقـول مثـلا، انطلاقـا مـن:

الصورة 1 : سرير، كرسي، طاولة

الصورة 2 : سيارة، حافلة ، قطار، دراجة...

الصورة 3 : قلم رصاص، سيالة، ممحاة...

الصورة 4 : غيوم، جبل، سحاب، وادي.

الصورة 5 : حصان، بقرة، خروف...

الصورة 6 : مذياع، هاتف، حاسوب...

الصورة 7 : فتى، امرأة، صبي، رضيع...

الصورة 8 : الاستيقاظ، الأكل، التنظيف، الجلوس...

الصورة 9 : الفوضى، الصراخ، التصفيق، الصياح...

الصورة 10 : القراءة، الصلاة، الرسم، المجموعة...

الصورة 11 : الابتسامة، الغضب، الانزعاج، المرح...

الصورة 12 : التوقف، الانطلاق، الوصول، النزول...

وبهـذه الوسـيلة، نكـون قـد حققنـا هدفـين، أحدهـما: معـرفي والآخـر إجرائي.

- **المعرفي**

يتمثـل في معرفـة مـا هـو اسـم الـذات، حيـث تخـرج باسـتنتاج أنـّه يشـمل الإنسـان والحيـوان والأشـياء، ومـا هـو اسـم المعنـى، بالمقابـل؛ حيـث يشـمل كلّ سـلوك أو حركـة أو شـعور.

يكون هذا تعليقا على الصوّر وتدعيما للفهم والإدراك.

- **الإجرائي**

تعـداد أسـماء الـذوات وأسـماء المعـاني الموجـودة بحـوزة الطفـل أي: في رصيـده.

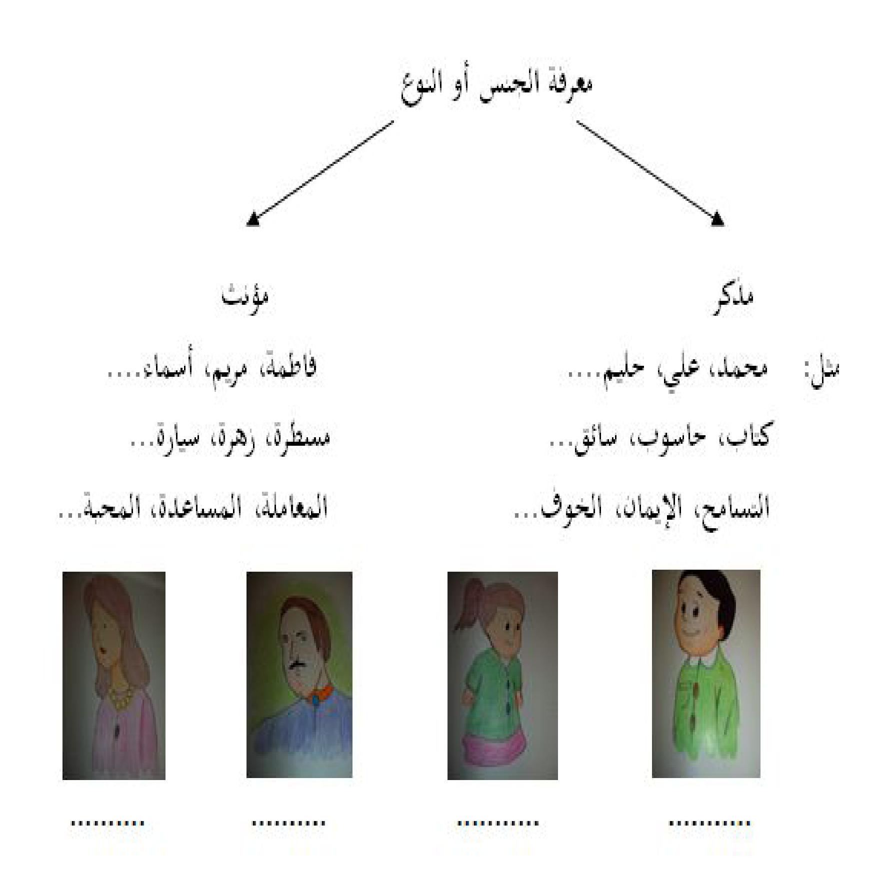
- **هدف معرفي عام**

ترسـيخ المعرفـة بـأنّ كلّ الأشـياء المحيطـة بنـا مـن أدوات، إنسـان، حيوانـات، هـي أسـماء ذوات. وكل الحـركات والسـلوكات التـي نقـوم بهـا؛ وكل الأحاسـيس التـي نشـعر بهـا، هـي أسـماء معـاني.

- اسـم المعنـى أصعـب مـن اسـم الـذات في تعلّمـه، يحتـاج إلى وسـائط لا يطلبهـا اسـم الـذات، لكـن

لا يجـب أن تكـون هـذه الوسـائط معقـدة أو تقـوم عـلى تركيبـات توحـي بمعـاني خلافـا لتلـك التـي نقصدهـا.

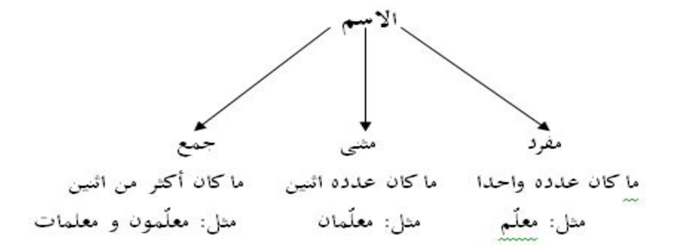
-3-1 تعلّم المذكر والمؤنث :

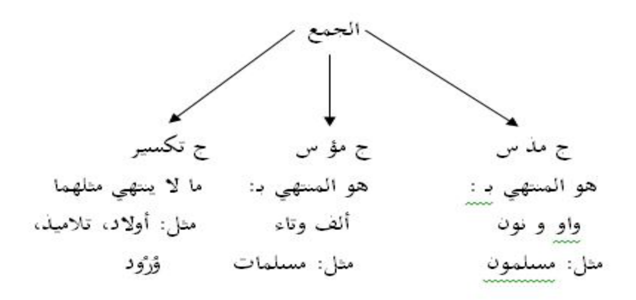


* نعلّم التلميذ كيفية القياس على المثال المعطى، للحصول على أسماء مذكرة وأسماء مؤنثة أخرى، تماما كالطريقة التي نعتمدها في تركيب الجمل عندما نضرب له مثالا عن جملة ونطلب منه أن ينسج جملا أخرى على المنوال نفسه.

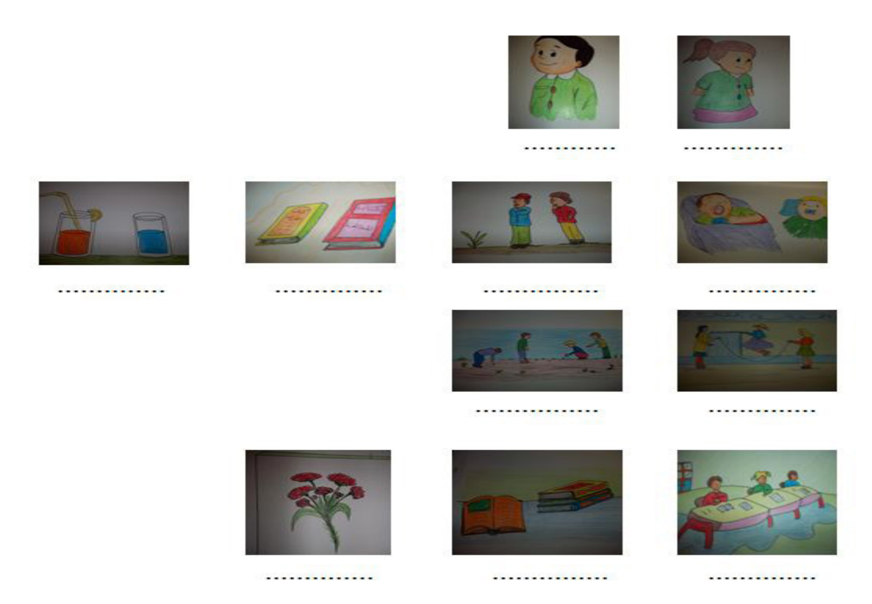
إنّ التلميذ يستطيع بناء على هذه المساعدة وبتوجيه المعلّم أن يحصل على عديد الأسماء المذكرة والمؤنثة، خاصة إذا وجهناه أن يركّز تفكيره على موجودات غرفته أو موجودات المطبخ أو موجودات محيطه المدرسي والمحيط الخارجي.

1-4- تعلّم المفرد والمثنى والجمع وأنواع الجمع





يسأل المتعلّم عن ما تمثله كل صورة، ويعمل على إيصاله لاستنتاج نوع الجمع المراد، بعد التدرّج من المفرد إلى المثنى فالجمع.



الخاتمة

إنّ التعلّـم الفعّـال عمليـة حسـية ذاتيـة، أو عـلى الأقـل هـذا هـو الاتجـاه الـذي يجـب أن تسـير فيـه، حيـث يصبـح دور المعلّـم: التوجيـه المسـتمر والمتابعـة والتقويـم؛ أكـثر منـه تلقينـا، فيهـا (الوضعيـة التعليميـة) ينمـو دور المتعلـم، حيـث تقـوم عـلى تحريـك دوافعـه وإثارتهـا وإيقـاظ قدراتـه إنجـازا للتعلّـم بنفسـه.

مـن جهـة أخـرى؛ يمكـن الحكـم عـلى أنّنـا حققنـا تعلّـما فعّـالا، كلـما أمكننـا ربـط عمليـة التعلّـم بالبيئـة الحياتيـة والاجتماعيـة المحيطـة بالمتعلـم، لأنّ شـئون الحيـاة كثـيرا مـا تكـون هـي نفسـها مـادة التعلّـم، وهــذا مــا قصدنــا إليــه بتوجيــه فكــر المتعلــم إلى الغرفــة والمطبــخ والمدرسـة والمكتبـة والشـارع والسـوق؛ لـضرب الأمثلـة عـن الاسـم والفعـل والجمـوع والمذكـر والمؤنـث.

وحتّـى يكـون تعلّـم الـصرف فعّـالا، لابـدّ مـن توصيـل مسـائله عـن طريـق اكتشـافها لا اسـتقبالها، حيـث أنّ التعليـم كلّـه؛ لا يكـون فعّـالا، إلاّ إذا قـام المتعلـم باكتشـافه لا باسـتقباله [23]

أخـيرا فـإنّ «كتـابي في اللغـة العربيـة- ريـاض النصـوص-» ، فيـه مـن الإيجابيـات ومـن المآخـذ التـي تسـجّل عليـه في مـا يخـصّ المعـارف الصرفيـة والتدريبـات المرفقـة، ويمكـن ردّ هـذه المآخـذ إلى انشـغال مؤلفـي هـذا المسـتند؛ بوضـع نصـوص القـراءة ومطالـب التعبـير، اسـتجابة لدواعـي البيداغوجيـة الجديـدة، أكـثر مـن انشـغالهم بتقديـم الظواهـر اللغويـة.

الهوامش

(setondnE)

(2) المنصف على شرح كتاب المازني، أبو الفتح ابن جني، تحقيق: إبراهيم مصطفى الحلبي، القاهرة، سنة: *1373*هـ ،ص: *36*

(3) المهذّب في علم التصريف، هاشم طه شلاش وآخرون ، مطبعة بيت الحكمة، ط: *1*، بدون تاريخ، ص: *30* (بتصرف)

(4) دروس التصريف، محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، سنة: *1411*هـ *1990*م، ص: *7*

* معرفة (إلمام) بهيئتها الثابتة والمتغيرة التي يمكن أن تتحول إليها وتصاغ فيها.

(5) يكون لازما ، مثل: صَدَقَ محمد القول. ومتعد، مثل: صَدَقَ محمد القول. أنظر معجم تصريف الأفعال العربية، حسن بيومي و خليل كلفت وأحمد الشافعي، دار إلياس العصرية، للطباعة والنشر، ط: *1*، القاهرة، سنة: *1989*، ص: *485*

(6) دروس التصريف، محمد محي الدين عبد الحميد، ص:*7-6*

(7) أي: معظم اللغة. المزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي جلال الدين، تحقيق:محمد أبو الفضل اليخاري، ج: *1*، ص: *330*

(8) هي معرفة أو قدرة ظاهرة في مجال خاص، وفي النحو التوليدي، يعرّفها شومسكي، بأنّها المعرفة المختزنة التي يمتلكها كل فرد في لغته.

«La compétence est une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier… En grammaire générative, pour N, Chomsky , «La compétence est la connaissance implicite … que tout

individu possède de sa langue» Dictionnaire pratique de didactique de FLE, Jean- Pierre ROBERT , Editions OPHRYS, 2002, p : 30

Voir aussi : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre Coq, édition : Jean Pencreac'h, paris :2003, p : 48

(9) المنجد في اللغة والأدب والعلوم، الأب لويس معلوف اليسوعي، ط: 6، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، بدون تاريخ، ص: 736

(10) التدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، عفّت مصطفى الطناوي.

(11) يستدل من خلال الرسم أو الصورة، أو يستنتج معنا أو مفهوما معينا، أو يفسّر شيئا ما، أو يفترض افتراضا؛ لو أعطيّ رسما فيه مجموعة من الفروض، فالمتعلّم يختار أنسبها. طرائق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات عملية، عبد الله خميس أمبو سعيدي، وسليمان بن محمد البلوشي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط\/ 1\ن سنة: 1429هـ - 2009، ص: 638 (بتصرّف)

(12) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عبد السلام يوسف الجعافرة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، ط/ 1، سنة: 1432هـ- 2011م ، ص: 114، (بتصرّف)

(13) طرائق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات عملية ، عبد الله خميس أمبو سعيدي، مرجع سابق، ص: 638

** وصلت هذه الدراسات حسب مؤلفي الكتاب غلى خلاصة هامة، هي؛ أنّ المتعلم يمكن أن يكتسب آليات القراءة عن طريق الكتابة، وأنّ الكتابة تلعب دورا هاما في التواصل، بالإضافة إلى أنّها ضمان للنجاح في الدراسة.

(14) أنظر التقديم.

(15) أنظر: كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف، شريفة غطاس، وآخرون، وزارة التربية الوطنية، سنة: 2011-2012

*** تمّ حذف موضوع الحرف، على اعتبار أنّه لا يشكّل مبحثا صرفيا، وآخر موضوع وهو مراجعة التراكيب والصيّغ، لأنّه مراجعة لما سبق، تتكرّر خلاله المعطيات المقدمة في الدروس.

**** لأنّ التلميذ قد تعرّف في السابق على ضمير المتكلّم: أنا مسندا إلى المضارع، والضمير: أنت، أنتِ مسندا إلى الماضي، وكان الأجدر أن يستبدل هذا الموضوع بموضوع: ضمائر المخاطب: أنت،أنت،أنتما،انتم،أنتن، مع المضارع وضمائر المتكلّم: أنا،نحن مع الماضي، أو إجمال الموضوعين السابقين في خانة واحدة، على شكل: ضمائر المتكلم: أنا، نحن، مع الماضي والمضارع، وضمائر المخاطب: أنت،أنت،أنتما،أنتم،أنتن، مع الماضي والمضارع، حتّى يستوعب التلميذ، أنّ الأمر يتعلق بزمنين مختلفين لنوعين متباينين من الضمائر(المتكلّم والمخاطب) وأنّ كلاّ منهما بشكل عام يمكن تصريفه في الماضي وفي المضارع.

*****مادام أنّه يُتناول مع هذه الضمائر وحسب.فلا داعي لإيراده بالعنوان المجمل الذي جاء فيه، لأنّه لا يتماشى والتحديد الذي ورد به في الدرس.

****** وثيقة قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي، إصدار وزارة اتربة الوطنية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، السنة الدراسية: 2011-2012

(16) أنظر الكتاب المدرسي، مصدر سابق، ص: 70

(17) المصدر نفسه، ص: 74

(18) المصدر نفسه، ص: 56

(19) المصدر نفسه، ص: 52

(20) المصدر نفسه، ص: 34

(21) المصدر نفسه، ص: 165

(22) المهندس، البائع، الخباز، الرياضي، المدير، المدرس، المؤمن، المعلم، الجالس، اللاعب، الفائز، الفلاّح. أنظر كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تدريب رقم: 2، ص: 70

(23) التعلّم النشط، كريمان بدير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط/ 1، سنة: 1428هـ - 2008م ص: 49

المصادر والمراجع

- التدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، عفّت مصطفى الطناوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط/1، سنة: 1429هـ - 2009

- التعلّم النشط، كريمان بدير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط/ 1، سنة: 1428هـ - 2008م

- دروس التصريف، محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، سنة: 1411هـ 1990م.

- طرائق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات عملية، عبد الله خميس أمبو سعيدي، وسليمان بن محمد البلوشي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط/ 1، سنة: 1429هـ - 2009

- كتـابي في اللغـة العربيـة، السـنة الثالثـة مـن التعليم الابتـدائي، إشراف وتأليـف، شريفـة غطـاس، وآخـرون، وزارة التربيـة الوطنية، سـنة: *2012-2011*
- المزهــر في علــوم اللغــة وأنواعهــا، الســيوطي جــلال الديــن، تحقيق:محمــد أبــو الفضــل اليخــاري. المكتبــة العصريــة، بــدون تاريــخ.
- معجـم تصريـف الأفعـال العربيـة، حسـن بيومـي وخليـل كلفـت وأحمـد الشـافعي، دار إليـاس العصريـة، للطباعـة والنـشر، ط: *1*، القاهـرة، سـنة: *1989*.
- مناهـج اللغـة العربيـة وطرائـق تدريسـها بـين النظريـة والتطبيـق، عبـد السـلام يوسـف الجعافـرة، مكتبـة المجتمـع العـربي للنـشر والتوزيـع ، ط/ *1*، سـنة: *1432*هــ- *2011*م
- المنجـد في اللغـة والأدب والعلـوم، الأب لويـس معلـوف اليسـوعي، ط: *6*، المطبعـة الكاثوليكيـة، بـيروت، بـدون تاريـخ.
- المنصـف عـلى شرح كتـاب المـازني، أبـو الفتـح ابـن جنـي، تحقيـق: إبراهيـم مصطفـى الحلبـي، القاهـرة، سـنة: *1373*هــ
- المهـذّب في علـم التصريـف، هاشـم طـه شـلاش وآخـرون ، مطبعـة بيـت الحكمـة، ط: *1*، بـدون تاريـخ.
- وثيقـة قائمـة الـدروس المحذوفـة مـن الكتـاب المـدرسي، إصـدار وزارة التربيـة الوطنيـة، السـنة الثالثـة مـن التعليـم الابتـدائي، السـنة الدراسـية: *2011-2012*
- *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre Coq, édition : Jean Pencreac ʻh, paris :2003*
- *Dictionnaire pratique de didactique de FLE, Jean- Pierre ROBERT , Editions OPHRYS, 200*



Sommaire